

# **RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E MULTICULTURALISMO**

## PEMBROKE COLLINS

### CONSELHO EDITORIAL

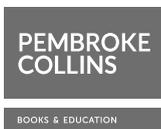
PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)  
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)  
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)  
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)  
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)  
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)  
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)  
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)  
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)  
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)  
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)  
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)  
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)  
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)  
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)  
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)  
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)  
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)  
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)  
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)  
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)  
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)  
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)  
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)  
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)  
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)  
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)  
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)  
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)  
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)  
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)  
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)  
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)  
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)  
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)  
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

*ORGANIZADORES:*

DANIELLE FERREIRA MEDEIRO DA SILVA DE ARAÚJO, JUCINEIDE CARVALHO,  
LEONARDO LACERDA CAMPOS E WALKYRIA CHAGAS DA SILVA SANTOS

# RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E MULTICULTURALISMO



**PEMBROKE COLLINS**

Rio de Janeiro, 2020

**Copyright © 2020 Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Jucineide Carvalho,  
Leonardo Lacerda Campos e Walkyria Chagas da Silva Santos (orgs.)**

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi  
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi  
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins  
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes  
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

**PEMBROKE COLLINS**

Rua Pedro Primeiro, 07/606  
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ  
info@pembrokecollins.com  
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

R382

Relações étnico raciais e multiculturalismo / Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Jucineide Carvalho, Leonardo Lacerda Campos e Walkyria Chagas da Silva Santos (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

294 p.

ISBN 978-65-87489-47-6

1. Etnia. 2. Raça. 3. Grupos étnicos raciais. 4. Multiculturalismo.  
I. Araújo, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de (org.). II. Carvalho, Jucineide (org.). III. Campos, Leonardo Lacerda (org.). IV. Santos, Walkyria Chagas da Silva (org.).

CDD 305.8

# SUMÁRIO

<b>ARTIGOS.....</b>	<b>13</b>
UMA JANELA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA ESCOLA INDÍGENA KIJÊTXAWÊ ZABELÊ.....	15
<i>Vera Lúcia da Silva</i>	
REFLEXÕES SOBRE O AVANÇO LEGAL DO DIREITO À AUTODETERMINAÇÃO E A PERCEPÇÃO INDÍGENA SOBRE ESSE DIREITO FUNDAMENTAL.....	27
<i>Marinez Santana Nazzari</i>	
POVOS TRADICIONAIS E DECOLONIALIDADE: DIÁLOGOS EMERGENTES.....	44
<i>Célia Souza da Costa</i>	
PEQUENAS DISCUSSÕES DECOLONIAIS NO AUDIOVISUAL.....	59
<i>Nilton Alex Fernandes Ribeiro</i>	
MULHERISMO AFRICANA: UM EIXO AFROCÊNTRICO NA LUTA DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL.....	75
<i>Ceila Sales de Almeida</i>	
RODAS DE CONVERSA: (ENTRE)OLHARES PARA A DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	90
<i>Janaina da Conceição Santos Dias Almeida</i>	
POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE ETNOCÍDIO.....	108
<i>Diego Gato dos Santos</i>	

O ESCRAVO E A CONQUISTA DO DIREITO DE SI MESMO.....	126
<i>Matheus Di Felippo Fabricio</i>	
ESPELHO, ESPELHO MEU: REPRESENTATIVIDADE DE CORPO E CABELO DE CRIANÇAS NEGRAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO SEGURO-BA.....	141
<i>Marraiane Silva Santos</i> <i>Leonardo Lacerda Campos</i>	
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A LUZ DA LEI 10.639/03: PRETA, PRETO, PRETINHOS.....	160
<i>Luana Vidal dos Santos Borges</i>	
A INCLUSÃO SOCIAL DO NEGRO E A ESPERA DE MAIS DE 130 ANOS.....	177
<i>Cássio Coutinho</i>	
O RACISMO E OS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS- RELENDO A HISTÓRIA DE NINA SIMONE.....	196
<i>Marilia Martins de Araújo Reis</i>	
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: O USO DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA PARA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE .....	215
<i>Alessandra Pereira de Carvalho Veloso</i>	
EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	227
<i>Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo</i> <i>Leonardo Campos Lacerda</i> <i>Walkyria Chagas da Silva Santos</i>	
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PRETOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ: A LUZ DOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	246
<i>Biratan dos Santos Palmeira</i>	

**RESUMOS .....265**

A PROTEÇÃO À IDENTIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE O AFOXÉ E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONQUISTA DA JUSTIÇA SOCIAL.....267

*Vitória Santos da Costa*

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES.....273

*Eliane Fátima Boa Morte do Carmo*

A DESIGUALDADE DE GÊNERO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL ESTRUTURAL NO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO: A NECESSIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE COTAS PARA MULHERES NEGRAS.....278

*Andréa Arruda Vaz*

*Regina Teresa Pinheiro da Silva*

*Sandra Mara de Oliveira Dias*

O IMPACTO DA LEI EUSÉBIO DE QUEIROZ PARA OBTENÇÃO AO DIREITO DE LIBERDADE PELAS ALFFORIAS.....284

*Matheus Di Felippo Fabricio*

EXPERIÊNCIAS PRESENCIAL E ON LINE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS.....291

*Jucineide Lessa de Carvalho*



## CONSELHO DO CAEduca E CAED-Jus

Adriano Rosa	<i>(Universidade Santa Úrsula, Brasil)</i>
Alexandre Bahia	<i>(Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil)</i>
Alfredo Freitas	<i>(Ambra College, Estados Unidos)</i>
Antonio Santoro	<i>(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Arthur Bezerra de Souza Junior	<i>(Universidade Nove de Julho, Brasil)</i>
Bruno Zanotti	<i>(PCES, Brasil)</i>
Claudia Nunes	<i>(Universidade Veiga de Almeida, Brasil)</i>
Daniel Giotti de Paula	<i>(PFN, Brasil)</i>
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo	<i>(Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)</i>
Denise Salles	<i>(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)</i>
Edgar Contreras	<i>(Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colômbia)</i>
Eduardo Val	<i>(Universidade Federal Fluminense, Brasil)</i>
Felipe Asensi	<i>(Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Fernando Bentes	<i>(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Gláucia Ribeiro	<i>(Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)</i>
Gunter Frankenberg	<i>(Johann Wolfgang Goethe-Universität - Frankfurt am Main, Alemanha)</i>
João Mendes	<i>(Universidade de Coimbra, Portugal)</i>

Jose Buzanello	<i>(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Kleber Filpo	<i>(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)</i>
Luciana Souza	<i>(Faculdade Milton Campos, Brasil)</i>
Marcello Mello	<i>(Universidade Federal Fluminense, Brasil)</i>
Maria do Carmo Rebouças dos Santos	<i>(Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)</i>
Nikolas Rose	<i>(King's College London, Reino Unido)</i>
Oton Vasconcelos	<i>(Universidade de Pernambuco, Brasil)</i>
Paula Arévalo Mutiz	<i>(Fundación Universitaria Los Libertadores, Colômbia)</i>
Pedro Ivo Sousa	<i>(Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)</i>
Santiago Polop	<i>(Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)</i>
Siddharta Legale	<i>(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Saul Tourinho Leal	<i>(Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasil)</i>
Sergio Salles	<i>(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)</i>
Susanna Pozzolo	<i>(Università degli Studi di Brescia, Itália)</i>
Thiago Pereira	<i>(Centro Universitário Lassale, Brasil)</i>
Tiago Gagliano	<i>(Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)</i>
Walkyria Chagas da Silva Santos	<i>(Universidade de Brasília, Brasil)</i>

## **SOBRE O CAED-Jus**

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas jurídicas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade.

O **CAED-Jus** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre o direito, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAED-Jus** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAED-Jus** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional, tendo membros do Brasil, Estados Unidos, Colômbia, Argentina, Portugal, Reino Unido, Itália e Alemanha.

Em 2020, o **CAED-Jus** organizou o seu tradicional **Congresso Interdisciplinar de Direitos Humanos (INTERDH 2020)**, que ocorreu entre os dias 29 a 31 de julho de 2020 e contou com 63 Áreas Temáticas e mais de 1100 artigos e resumos expandidos de 73 universidades e 43 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos livros do evento.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

# ARTIGOS



# UMA JANELA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA ESCOLA INDÍGENA KIJÊTXAWÊ ZABELÊ

*Vera Lúcia da Silva*

Qualquer<sup>1</sup> abordagem da educação escolar indígena implica, mesmo que seja a partir de uma experiência previamente limitada a partir de um local específico, na presente reflexão esse espaço é a Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê localizada no território indígena (TI) Comexatibá, no município de Prado na Bahia, pensar nos longos caminhos percorridos para que se chegasse às instituições tal como as conhecemos hoje. Para isso é preciso começar por fazer uma importante distinção que por vezes passa despercebida por aqueles que fazem parte dos órgãos gestores da educação nos níveis das secretarias das redes de ensino, o que acarreta problemas quanto ao entendimento sobre quais pessoas devem participar do debate sobre o funcionamento da escola em seus mais variados aspectos.

Durante os mais de cinco anos em que atuei como técnica pedagógica de educação básica do núcleo territorial de educação do estado da Bahia (NTE / 07) pude acompanhar de perto a indignação e a intolerância diante da determinação das comunidades, em especial dos velhos, em

---

1 O texto foi construído a partir de uma reflexão apresentada no Congresso Internacional de Direitos Humanos, portanto apresenta uma discussão, obviamente inspirada por muitos autores, mas que na forma escrita tira proveito da liberdade dos diálogos próprios da oralidade da língua.

participar dos eventos organizados para pensar a construção da escola. A resistência era justificada a partir de argumentos que apontavam para problemas logísticos, mas o maior incômodo era sempre a intromissão do coletivo em um momento que o órgão julgava ser apenas daqueles envolvidos diretamente no cotidiano das escolas, tais como diretores, coordenadores, técnicos e professores. Essa compreensão tem a ver com a hipervalorização da formação escolar e dos diplomas advindos dela, o que deixa de fora outras epistemologias construídas em outros espaços-tempo que não a escola, desde outros pressupostos.

Tais atitudes ignoram que os povos indígenas experienciam dois tipos distintos de educação em seu cotidiano: uma que conforme Gersen Baniwa (Luciano, 2013, p. 346) diz existir bem antes dos portugueses aportarem no Brasil, chamada de educação indígena ou educação tradicional e outra, bem mais recente: a educação escolar indígena. Para eles, essas duas experiências não são necessariamente excludentes, ao contrário, se interpenetram e se complementam. É justamente esse entrelaçamento que impede o isolamento da escola dentro das comunidades: é a educação indígena que impede a homogeneidade das práticas pedagógicas e conforma a resistência aos modelos pré-estabelecidos pelos órgãos gestores. Ao passo que é a educação escolar indígena que, levando em consideração a experiência histórica de cada povo, seu contexto atual de vida, constrói junto com as comunidades seus projetos de futuro.

Para a constituição dessa escola diferenciada são acionados marcadores de diferenças muito bem delimitadas no campo das pedagogias, dos currículos, dos discursos e cosmologias, das instituições, das crenças, enfim, é no jogo entre o que *são eles*, os brancos; e o que *somos nós*, os indígenas, que a educação escolar é pensada e construída cotidianamente. Um *dentro* e um *fora*, um *eles* e um *nós* são acionados estrategicamente para estabelecer fronteiras, muito mais no campo discursivo das lutas pelo direito à autodeterminação, à construção de uma escola o máximo possível identificada com a comunidade a quem ela pertence. Isso não significa de modo algum que os atores indígenas ignorem a porosidade dessas fronteiras, sua inevitável permeabilidade e, por isso mesmo, resolvem essa questão a partir da

noção de interculturalidade, é a partir dela que os indígenas assumem a escola como um lugar de fluxos contínuos e intercâmbio de saberes. Vejamos a fala de uma criança pataxó registrada pelo CIMI em 2005:

Precisamos construir um colégio só para a gente, porque nós estudamos em um colégio de brancos, sofremos preconceito que pedimos um colégio, porque o pessoal da escola fica falando, fica fazendo piadinha, entende? A gente fica escabreado, e nossos colegas mangam muito da gente, dos índios, às vezes ficamos cantando nossas músicas lá para o pessoal e os nossos colegas começam a mangar da gente, das nossas músicas, do nosso Toré que a gente dança, eles zombam da cara da gente e falam que Cumuruxatiba não é lugar de índio. (Rodrigues et al., 2005, p.6)

A fala da estudante se dá em um contexto de luta pela criação do que veio a ser a Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê, isso fica claro em “sofremos preconceito que pedimos isso”, de modo que é à violência dessa “escola de brancos” ou melhor seria dizer: escola para pobres de currículo branqueado, que a escola reivindicada por Karine faz frente e que a luta por ela, torna-se legítima e necessária no contexto das lutas mais amplas por reconhecimento étnico e territorial. Na escola requerida pela comunidade pataxó, representada na voz de quem se beneficiará diretamente dela, deve caber, além dos conteúdos escolares sugeridos ou obrigatórios desde um currículo nacional, as danças, o toré e as músicas pataxó, sem que haja um público que folclorize essas práticas. Em resumo, Karine reivindica uma escola construída idealmente a partir dos princípios da educação indígena.

Nesse sentido também, em livro recém publicado: *Projetos e Presepadas: trajetórias de um curumim pela Amazônia* (2020), o professor e escritor Edson Machado Brito, Edson Kayapó, narra sua experiência em um colégio interno em Altamira no Pará, onde os missionários adventistas que converteram sua mãe, conseguiram uma vaga para que ele pudesse aprender e “ser alguém na vida”. Conforme ele mesmo diz, para acessar esse futuro glorioso em que seria um pastor pronto a converter outros parentes, o papel da escola, extremamente rigorosa, era apagar as subjetividades indígenas através da condenação diária e

contudente de suas maneiras de agir, substituindo-as por outras mais adequadas e melhores, mais civilizadas.

Assim, não é exagero dizer que a escola indígena surge como instância de resistência localizada entre o *dentro* e o *fora*, o *nós* e o *eles*, em que as epistemologias indígenas devem ter centralidade, devem atuar como balizas norteadoras na escolha dos conteúdos que devem ser ensinados, das metodologias e dos mecanismos de avaliação a serem utilizados. Essas decisões idealmente são tomadas por toda a comunidade, uma vez que a educação indígena inspira e ampara as práticas de uma escola que pertence a todas e todos, é espaço aberto aos saberes mesmo daqueles que não possuem nenhuma formação escolar. No entanto, justamente por ser uma instituição localizada nessa dobra é que os modos de fazer próprios das escolas não indígenas, pensadas para manter uma certa estrutura de dominação, continuam a se impor através dos mais variados mecanismos na organização da “escola dos índios”, inclusive na definição de seus currículos, apesar de as legislações apontarem sempre para a autonomia dos indígenas.

Para chegarmos até à escola indígena é preciso lembrar que já a partir de 1549, capitaneados por Manuel da Nóbrega chega ao Brasil um grupo de padres imbuídos do dever de implementar uma educação para os índios. Eles se propunham a educar os costumes, as inteligências e os sentidos, a também educar os corpos indígenas. Foram pouco a pouco, através de pedagogias diversas apagando os sinais da diferença, fazendo-a parecer inadequada e inferior, portanto passível de ser substituída por elementos de um modo de viver e pensar como possibilidades únicas. Uma das substituições imediatas foi em relação à língua, por ser certamente a ferramenta que melhor permite estabelecer e fortalecer fronteiras, também para guardar o que é a história, o cotidiano, a vida mesmo de um povo. Tanto é que houve padres que aprenderam as línguas nativas para melhor cumprirem sua tarefa de, à posteriori, fazê-las desaparecer, através de sua proibição e substituição pela língua portuguesa (Cartas Jesuíticas, 1931).

Essa escola para índios segue como única alternativa até a década de 70 que é quando se forma no Brasil o movimento indígena organizado. Esse movimento amplo fomenta um “sentimento de fraterni-

dade indígena”, ganha contornos cruciais sobretudo na Constituinte de 1988, amplia-se nas próximas décadas e ganha novo fôlego dentro do movimento Brasil Outros Quinhentos, quando representantes da maioria dos povos indígenas brasileiros se reuniram em Porto Seguro para reivindicar direitos e protestar contra a celebração de um violento projeto de nação que se construiu através do extermínio e da escravidão de milhões de pessoas.

A partir da Constituição Federal de 1988, quando a educação escolar indígena passou a receber um tratamento diferenciado por parte do Ministério da Educação (MEC), que através do Decreto 26/1991 passa a ser responsável pela educação escolar indígena, antes esse papel era desempenhado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e começa a coordenar as políticas educacionais junto aos povos indígenas no país, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de ensino superior. Outro documento importante é a Portaria Interministerial 559/1991 que criou a Coordenação Nacional da Educação Escolar Indígena e dos Núcleos de Educação Escolar Indígena que passaram a integrar as Secretarias Estaduais de Educação, através de representações escolhidas pelas comunidades. Ainda na esteira dos avanços temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9.394/1996, que de maneira bem resumida podemos dizer que assegurou aos indígenas a possibilidade de passar de uma “escola para índios” a uma “escola de índios”, através da participação direta desses atores que a partir de então poderiam pensar em termos de suas diferenças e necessidades, podendo contar com o Estado tanto em relação aos aspectos técnicos da implementação, como no tocante à formação de professores e produção de material didático-pedagógico. Bom lembrar também que em 1998 foram publicados os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI), que é um documento de caráter muito mais formativo que normativo.

Nesse contexto de avanços a Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê foi criada em 25 de fevereiro de 2006 para atender à comunidade pataxó das aldeias Tibá, Matwrembá, Alegria Nova, Kaí e Pequi localizadas no território Comexatibá na Bahia. A escola já começa com

cento e noventa e oito estudantes, distribuídos em três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (na época somente as séries iniciais), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Esses alunos antes estudavam nas *Escolas Municipais Algeziro Moura e Antônio Climério*, localizadas em Cumuruxatiba, distrito de Prado e outra parte estudava na Escola Estadual Indígena de Corumbauzinho.

Naquele momento, é grande a confiança que os pais das crianças depositaram na escola recém-criada ao desvinculá-las de escolas já estruturadas, tanto física quanto pedagogicamente, para matriculá-las em uma instituição nova. E essa novidade não se refere apenas ao ato burocrático de sua criação, mas ao seu caráter de invenção e experimentação, já que nenhum dos sujeitos que passaram a atuar nela como docentes havia passado por qualquer formação em escola indígena, muitos ainda cursavam o ensino médio. A despeito das limitações evidentes, era imperativa a necessidade de implementação de uma escola no território recém retomado, já que ela também é parte dos novos processos de territorialização ou melhor dizendo, de (re)territorialização engendrados pelos povos que prefiro chamar de resistentes, que decidiram em um certo contexto histórico afirmar suas identidades étnicas e retomar seus territórios ancestrais.

O projeto da Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê, que aqui trato como janela através da qual podemos observar e aprender também sobre a realidade de outras escolas indígenas pelo Brasil afora, visa a romper com uma estrutura de muitos séculos, em que escolas para índios eram implementadas com objetivos que iam muito além do ensinar e aprender a língua portuguesa e os saberes ocidentais ou ocidentalizados compilados por meio dela, o objetivo central era fazer com que os indígenas deixassem de ser indígenas, que através da imposição de outra língua, de outra cultura, fossem apagados de seus corpos e de suas memórias o que aprenderam de seus ancestrais.

Testemunhos como o de Karine, pataxó da aldeia Kaí, que já citei anteriormente, denunciam a maneira perversa como os sujeitos tratados pela alcunha depreciativa de “índios” eram vistos nas escolas de currículo ocidentalizado: ou como empecilho ao modelo de desenvolvimento cuja base na região é a construção de grandes

hotéis, pousadas e outros espaços de atendimento a turistas; como uma das atrações oferecidas a estes durante os períodos de alta temporada ou ainda como objeto de folclorização e zombaria. O discurso escolar traduzido pela menina Karine dá visibilidade ao pensamento dominante que ainda concebe o indígena como alguém pertencente a um passado impossível de atualização, alguém fora do tempo, sempre inadequado.

Nesse sentido, Daniel Munduruku (2012, p. 74), a partir de sua própria experiência, diz que a passagem do indígena pela educação formal implica muitas vezes em processos de colonização, violação da identidade, subalternização, submissão e inferiorização de sua cultura com vistas ao extermínio, assimilação ou incorporação à comunidade nacional. Ele nos fala também sobre a necessidade de uma insurgência contra os significados criados por uma educação com pretensões homogeneizadoras e universalizantes. Assim, a própria criação da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê já constituiu uma reação, a possibilidade de uma escola diferenciada e específica em suas concepções, objetivos e métodos.

Em relação aos objetivos a Kijêtxawê pretende ser “Intercultural, Específica, Diferenciada e Bilingue”; Promover a revitalização da cultura Pataxó (tradições, costumes, festas, histórias, lendas e crenças); Revitalizar o “Patxohã”, e ou, “a língua do guerreiro, idioma pataxó, sua língua materna; Promover a autossustentabilidade nas aldeias; Incentivar a arte Pataxó (biojóias, redes de tucum, vestimentas, culinária, armas, medicina, trançado com cipó, músicas, etc) e Promover o autorreconhecimento e o etnorreconhecimento Pataxó.

Afirmar uma educação intercultural é, ao que parece, pensar uma escola em que os vários saberes dialoguem, é trazer para o campo epistemológico a possibilidade não de dissolver as diferenças culturais e todas as relações de poder implicadas nelas, mas a possibilidade de construção de um espaço que abrigue e /ou coloque em confronto os saberes indígenas e ocidentais. Penso que é a negação mesmo de “o conhecimento”, admitido como modelo de pensar, ser e estar no mundo, ao mesmo tempo em que ilumina a existência de saberes construídos coletivamente, repassados graças a toda uma dinâmica social específica

e validados pela experiência, mas que foram subalternizados em função das violentas políticas adotadas pelo colonialismo.

Quanto a ela ser “diferenciada” e “específica”, significa dizer que os atores dessa escola desejam que a educação escolar para as futuras gerações pataxó, seja tão distante quanto possível da escola etnocida que historicamente foi oferecida aos povos indígenas brasileiros. É preciso tornar evidente através da visibilidade que muitas vezes somente a escola, dentro das redes de ensino, pode dar às comunidades, que ao contrário do que os livros de história do Brasil nos fizeram crer, em nosso país não há “índios”, há sim, cerca de 305 povos indígenas falantes de 274 línguas diferentes.

Porém, apesar do desejo dessa escola, tão bem descrito em seu Projeto Político Pedagógico, apesar de toda uma legislação audaciosa que nos faz crer em uma liberdade apoiada pelo estado brasileiro, quase irrestrita, e que parece dar suporte à implementação dos projetos de escola de cada povo, as limitações práticas ainda são muitas, seja por preconceito mesmo, seja por falta de investimento ou ainda por problemas relacionados à ocupação do território.

É preciso dizer que após quase quinze anos de funcionamento, atendendo hoje duzentos e noventa e dois alunos em classes que vão da creche ao ensino médio a Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê ainda não conseguiu construir uma estrutura adequada ao bem estar dos estudantes, e falo aqui do mínimo: banheiro com água e fossa séptica. Em cinco anos trabalhando no órgão estadual gestor da educação na região, vi as comunidades pagarem com recursos próprios locação de transporte para buscar em Teixeira de Freitas, cidade sede do NTE 07, cadeiras e mesas descartadas pelas escolas da localidade. É imprescindível acrescentar ainda que apesar de ter sido criada a categoria “professor indígena na Bahia”, os professores indígenas continuam a trabalhar através de contratos frágeis, precários, que não lhes garante nem um salário mínimo por mês, já que passam ao menos três a quatro meses por ano sem receber.

No campo do pedagógico, a Kijêtxawê se orgulha de possuir hoje apenas cinco professores não indígenas no seu quadro docente, bem como do fato de que grande parte dos professores cursaram ao menos o

magistério indígena e outros já concluíram a licenciatura intercultural pelo Instituto Federal da Bahia em Porto Seguro (IFBA). Há alguns em fase de conclusão do curso na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente acontece a formação continuada Saberes Indígenas na Escola, criada em 2013, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta no dia 2 de janeiro de 2019, ou seja, no segundo dia do governo de Jair Messias Bolsonaro). O Saberes Indígenas fomenta a pesquisa dentro das comunidades com vistas à produção de materiais didáticos, de metodologias, de inovações no que tange a avaliação e o próprio currículo.

Por fim, ressalto que todos esses investimentos reverberam em boas práticas nas salas de aula da escola, mas que há ainda reflexões e importantes enfrentamentos a serem feitos. Apesar da LDB 9394/96 no artigo 79 determinar a liberdade e autonomia das escolas para “desenvolver currículos e programas específicos”, com conteúdos e tempos específicos, as escolas indígenas ainda se veem obrigadas, através de variados mecanismos, a conduzir suas práticas conforme determinações vindas dos gabinetes das secretarias de educação, sejam estaduais ou municipais. A flexibilização do tempo da escola, que permite pensar os tempos de plantio e colheita por exemplo, acaba subordinada aos prazos estabelecidos nos calendários mais ou menos uniformes das redes de ensino, também aos prazos para contratação de pessoal e fechamento de sistemas diversos.

Também a liberdade do currículo fica subordinada ao que é definido como obrigatório, prioritário na matriz curricular: no ensino fundamental nas séries de 6º ao 9º ano um estudante pataxó terá seiscentos e quarenta aulas de língua portuguesa, seiscentos e quarenta aulas de matemática, trezentas e vinte de língua indígena e cento e sessenta de identidade e cultura. No ensino médio do 1º ao 3º ano o estudante terá trezentas e sessenta aulas de língua portuguesa e matemática e duzentas e quarenta de língua indígena. Se pensarmos que o maior tempo é sempre dedicado ao que é mais importante, concluiremos que o espaço criado no currículo para as especificidades do projeto de educação da comunidade está ainda subordinado às imposições da educação nacional, que é quem define as prioridades.

Interessante dizer ainda que em relação aos conteúdos de língua indígena e identidade e cultura ( e eu preciso dizer que o fato de esses dois componentes figurarem na matriz constitui em si uma vitória das comunidades), a escola pode decidir sobre os conteúdos que serão ensinados, mas em relação às outras disciplinas os professores ainda se veem diante de listas extensas de conteúdos a serem ensinados ano após anos e de livros didáticos produzidos sobretudo no sul do país, que reportam em seus textos a realidades abstratas e distantes do universo das estudantes e estudantes pataxó.

Poderíamos dizer que, no chão da sala de aula, é possível uma insurgência contra tais imposições, mas há algo ainda acima das escolas indígenas, que mesmo quando não traz o signo do obrigatório, é mais coercitivo ainda, cria a necessidade do homogêneo. Falo dos testes para medir o sucesso e o insucesso das escolas: a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização, a Prova Brasil e por fim o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que além de teste é porta de entrada para o ensino superior. Todas elas são avaliações que levam em conta a existência de uma base comum, que teoricamente é uniformemente garantida a todos os estudantes brasileiros, de norte a sul, desconsiderando as enormes diferenças sócio-culturais entre os muitos povos que o Brasil abriga. E os estudantes indígenas precisam de boas notas no Enem, querem adentrar a universidade, ter o direito de seguir estudando garantido.

Pressionada de diferentes modos, a Kijêtxawê Zabelê, que creio ser essa janela para pensar a educação indígena em contextos mais amplos, segue mesmo sob condições precárias de funcionamento. E os professores, a partir das formações específicas que receberam, assim como da formação dada no contexto da educação indígena recebida dos mais velhos, vão tentando “indianizar” o currículo, trapaceá-lo na medida em que mergulham os conteúdos “brancos” no caldeirão da cultura indígena pataxó, tanto quanto possível.

Quanto ao pouco tempo destinado ao estudo específico de seu povo, Cristiane Oliveira <sup>2</sup>, parte da equipe gestora da Kijêtxawê Zabelê, diz que não é possível limitar o ensino-aprendizagem da língua e da

---

<sup>2</sup> Diálogo mantido através do aplicativo whatsapp no dia 08 de julho de 2020

cultura ao espaço da escola, é preciso ver a aldeia como campo vasto, ver em todas as práticas da comunidade uma oportunidade de fazer educação. Cita dona Zabelê, guerreira incansável na luta pelos direitos indígenas à identidade e ao território, que mesmo sem saber ler e escrever foi mestra de muitas crianças e jovens, ensinou a língua que conseguiu guardar amorosamente na memória, as músicas, as brincadeiras e o artesanato, a arte, em um tempo em que ainda não havia instituições.

Por fim, a partir da realidade com a Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê enfrenta, julgo fundamental dizer que talvez o maior problema que a educação escolar indígena enfrenta é a falta de demarcação do território, acrescido da falta de políticas de apoio e fomento a autossustentabilidade das comunidades. Enquanto essa situação não se resolve, continuarão as ameaças, continuarão as violências vindas tanto da parte daqueles que se afirmam donos das terras retomadas pelos pataxó, quanto por parte do próprio estado, seja através de ações de reintegrações de posse, seja pela omissão, pelo descaso diante da situação econômica das aldeias, pela falta de apoio aos projetos de autossustentabilidade que expõe os indígenas a uma fragilidade permanente, a uma pauperização crescente, se pensarmos ainda na devastação ambiental que sofrem seus territórios. As comunidades do TI Comexatibá, dizem no PPP da escola que ela é um sonho. Porém, para além de um sonho, essa escola é um direito após séculos de extermínio, silenciamentos e apagamentos, esse sonho precisa de paz, de território demarcado e de investimentos que tornem possível uma existência digna.

## Referências bibliográficas

BRITO, Edson Machado de. Da Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi à escola diferenciada entre os Karipuna: entrelaçamentos na história da educação escolar indígena. *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 103-123 – 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. V.13, nº 37, jan/abril 2008. p.p 45-185.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJÊTXAWÊ ZABELÊ.  
Projeto Político-Pedagógico. Prado: 2010.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

---

\_\_\_\_\_. Equívocos nossos de cada dia. Disponível em <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/crônicas-e-opinioes.html>>. Acesso em: 30 de abr. 2013.

Publicações da Academia Brasileira II História. Cartas Jesuíticas II. Cartas Avulsas: 1549 – 1560. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

RODRIGUES et al. Esperança Luminosa: histórias, contos e cantos Pataxó. Brasília: Cimi, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: Contexto internacional. Rio de Janeiro, vol.23, nº 1, janeiro/junho 2001, pp.7-34.

Silva, Vera Lúcia da. Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado-BA / Vera Lúcia da Silva; orientadora: Rosana Kohl Bines. – 2014. 132 f. : il. ; 30 cm. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.

# REFLEXÕES SOBRE O AVANÇO LEGAL DO DIREITO À AUTODETERMINAÇÃO E A PERCEPÇÃO INDÍGENA SOBRE ESSE DIREITO FUNDAMENTAL

*Marinez Santana Nazzari*

## INTRODUÇÃO

O artigo que apresentamos propõe uma reflexão sobre a construção histórica do direito à autodeterminação, sua significação e aplicabilidade, a partir da pesquisa qualitativa nas modalidades revisão bibliográfica e estudos de casos, apoiados principalmente em Anjos Filho (2009), Albuquerque (2008), Luciano (2006) e Araújo (2006). Inicialmente, trazemos um panorama da construção do direito à autodeterminação num cenário mais abrangente, ou seja, na descolonização e formação da Organização das Nações Unidas (ONU), situação em que era aplicado nas relações entre os Estados. Abordaremos também a aplicação desse direito no âmbito interno dos Estados que se formaram com a descolonização, a partir da demanda dos povos que os compõem. Faremos o percurso da sua inscrição nos diplomas específicos de direito dos povos indígenas: Declarações Resoluções da Organização das Nações Unidas (ONU) pertinentes à temática, Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Constituição Federal de 1988. Por fim, discutiremos o desdobramento da autodeterminação e a visão de alguns dos representantes dos povos indígenas sujeitos do direito à autodeterminação.

## 1. PROCESSO DE POSITIVAÇÃO DO DIREITO À AUTODETERMINAÇÃO

O direito à autodeterminação está presente no direito ocidental há pelo menos cinco séculos. Contudo, foi na formação da Organização das Nações Unidas (ONU) que se positivou como princípio jurídico fundamental, espalhando-se posteriormente por outros diplomas internacionais que surgiram com o aprofundamento das discussões sobre o direito internacional dos povos (MORAES, 2020).

Na Carta da ONU, o objetivo era estabelecer uma ordem jurídica internacional e a proteção dos Estados que nasciam com a descolonização, aqui compreendida como o processo de retirada da dominação colonial, iniciada no século XVI, como resultado, por um lado, da luta dos povos subjugados e, por outro, da formação de elites locais que exigiam independência. Dessa maneira, a autodeterminação estava restrita às relações entre os Estados, servindo ao modelo de Estado-Nação. Porém, a realidade nos novos Estados era a de pluralidade étnica. Os povos que haviam sido subjugados pelo colonialismo resistiram e agora buscavam seu espaço nessa nova ordem política. Emerge, assim, a demanda pela dimensão da autodeterminação interna. Essa face do direito diz respeito ao direito de escolha do próprio povo em relação à participação num Estado que deve ser multiétnico (ANJOS FILHO, 2009).

Em 1966 são editados dois pactos importantes para o avanço do direito à autodeterminação: *O Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos* e *O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. O teor desses diplomas, no que se refere à autodeterminação é o mesmo. Tem conotação relacionada à liberdade, no que tange ao estatuto político e ao modelo econômico, social e cultural. (CASA-GRANDE, 2003).

Outra ampliação do princípio da autodeterminação foi a Declaração da ONU de 1970. Segundo Trindade (1981), a partir dessa declaração, foram definidas algumas questões fundamentais para a aplicação do direito:

- O princípio ganhou *status* de regra internacional pois antes estava restrito ao contexto da descolonização;
- Ampliou-se o rol dos destinatários. Assim, o vocábulo “povos” passa a ser usado também para populações não abrangidas por Estados;
- Passou a ser um direito dos povos e um dever do Estado e a não inclusão de todo o conjunto da população nas suas políticas de participação e proteção possibilita a secessão.

A fonte internacional mais enfática do direito à autodeterminação é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). O conteúdo dessa Convenção foi estabelecido já dentro de uma nova matriz de relação do Estado com o povo, baseada na antropologia contemporânea, o Estado Multicultural, aqui entendido como as situações em que coexistem múltiplas culturas, porém uma se sobrepõe com efeito homogeneizante. Além disso, segundo Barbosa (2012), esse estatuto reconhece os direitos coletivos dos Povos elegendo como destinatários os povos tribais e indígenas. E segundo Pereira (2006, p. 2), reconheceu-lhes o direito de “assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida”.

Na legislação brasileira, as convenções e os tratados sobre Direitos Humanos (DH) foram incorporadas com *status* de norma materialmente constitucional (MAZZUOLI, 2015). A Convenção 169 da OIT goza, então, da condição de norma constitucional. Porém, ainda que não tivesse o *status* constitucional teria o de norma supralegal.

Ainda no contexto internacional, em 2007, a ONU aprovou a Declaração sobre os Povos Indígenas. Nesse mais recente documento, o princípio da autodeterminação está colocado de forma explícita, assegurando-lhes:

Art. 20 – O direito de manter e desenvolver seus sistemas ou instituições políticas, econômicas e sociais, [...] o desfrute de seus próprios meios de subsistência e desenvolvimento e de dedicar-se livremente a todas as suas atividades econômicas, tradicionais e de outro tipo.

[...]

Art. 34 Os povos indígenas têm o direito de promover, desenvolver e manter suas estruturas institucionais e seus próprios costumes, espiritualidade, tradições, procedimentos, práticas e, quando existam, costumes ou sistema jurídicos, em conformidade com as normas internacionais de direitos humanos (ONU, 2007).

Internamente, a autodeterminação foi assegurada em 1988, na Carta Constitucional (CF 1988). Mesmo que não tenha feito menção direta aos povos, usando o substantivo índios, utiliza o verbo “reconhecer” dirigido “à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários” (BRASIL, 1988). Desse modo, por meio do reconhecimento, a autodeterminação está prevista de maneira indireta em seu art. 231, sendo uma norma de direito fundamental separada do rol do art. 5º.

Para Albuquerque (2008, p. 290) a autodeterminação na CF de 1988 consagra o sentido político ao princípio:

A Constituição atual estabeleceu um *sentido político* de autodeterminação, que diz respeito ao direito de um grupo ditar as suas próprias regras, dentro de um âmbito restrito de competência, pactuando com o Estado as condições possibilitadoras e facilitadoras da sua sobrevivência e do seu desenvolvimento como povo, de maneira a configurar a formação de um Estado multicultural.

O reconhecimento formal do princípio da autodeterminação pela CF de 1988 redonda no que Anjos Filho (2009, p. 563) descreve como “seu desdobramento em várias facetas na legislação voltada para os Povos Indígenas”.

Uma dessas irradiações está no direito ao não contato, que é assegurado aos Povos Indígenas que ainda se encontram sem efetiva interlocução com a sociedade envolvente e que optam por continuar assim.

Outra faceta da autodeterminação é a tutela proteção a ser feita pelo Estado, assegurada na CF 1988. Essa tutela é o oposto da orfanológica, tributária da teoria assimilacionista. A tutela, enquanto proteção, é o resultado da opção constitucional brasileira pelo “pluralismo cultural e o direito à alteridade e à diferença” (ANJOS FILHO, 2009, p. 569).

A jurisdição indígena é outro direito que se projeta da autodeterminação, que segundo Souza Filho (2002) é um aspecto da auto-organização ou autogoverno. Essa jurisdição é o poder de resolver os conflitos internos por meio de suas próprias regras culturais. Apesar do direito brasileiro ser monista, há alguma aceitação da adoção do sistema jurídico próprio pelos Povos Indígenas.

Para ilustrar esse direito à pluralidade jurídica faremos referência a dois casos da área penal nos quais a aplicação da jurisdição indígena foi reconhecida pelo Estado brasileiro. No primeiro, citado por Araújo (2006), o reconhecimento da aplicação do direito indígena se dá apenas ao final do processo penal, como uma decisão do tribunal do júri.

Ação Criminal nº 92.0001334-1, Justiça Federal de Roraima, que deixou de condenar o índio Basílio Alves Salomão, acusado de ter matado outro índio, por conta de já ter o mesmo recebido e cumprido uma punição imposta pelo povo indígena do qual faz parte. No caso, a punição recebida era o afastamento do convívio com todo e qualquer membro daquele povo, devendo o índio Basílio permanecer em estado de isolamento dentro do território indígena por tempo determinado. Para a Justiça Federal, isso significava pena similar à pena de prisão do direito brasileiro, que se traduz justamente por um afastamento do indivíduo do convívio de seus pares. (ARAÚJO, 2006, p. 65 – grifo nosso)

O segundo exemplo é o relatado por Vieira e Solinho em referência ao “caso Denilson”. Aqui o juiz, apesar de receber a denúncia, reconhece a “ausência do direito de punir estatal”, pelo fato de ter sido aplicada a jurisdição indígena.

[...]

antes de iniciar a instrução o Juiz da Comarca supramencionada alçou questão de ordem por meio de prolação de sentença, aduzindo que o fato já havia sido julgado pela autoridade competente, qual seja, a comunidade indígena e, ainda, que o Estado não detinha o direito de punir *in casu*, podendo tão somente agir subsidiariamente nos casos de omissão de julgamento por parte da comunidade indígena. No dispositivo da decisão judicial deixou de apreciar a denúncia e declarou a ausência do direito de punir do Estado, uma vez que este nem mesmo poderia absolver, o que demandaria análise de mérito e o Estado não detinha competência para tal.

Nesse diapasão, o magistrado identificou e vedou a materialização de fenômeno a que denominou de “duplo jus puniendi”, ou seja, a eventual possibilidade de dois entes competentes imputarem punições ao mesmo fato. Dessa forma, o ato judicial que declarou a ausência do direito de punir estatal, evitou/vedou o denominado “duplo jus puniendi”. (VIEIRA & SOLINHO, 2014, p. 59 – grifo nosso)

Há também um desdobramento da autodeterminação na norma constitucional que faculta aos povos indígenas a capacidade postulatória. Aqui prevaleceu o reconhecimento dos direitos coletivos desses povos. A capacidade postulatória “permite inclusive às comunidades indígenas lutar judicialmente, se necessário for, para fazer valer as decisões internas tomadas com base na sua autonomia e no seu autogoverno quando ameaçadas por terceiros não-índios ou mesmo pelo Estado” (ANJOS FILHO, 2009, p. 574).

E por último, mas não menos importante, temos o princípio da autodeterminação como o direito à consulta, livre, prévia e informada, ou seja, da participação dos Povos Indígenas em decisões administrativas ou legislativas que lhes digam respeito direta ou indiretamente.

A consulta, visando que os povos indígenas consintam ou não o que se pretende implantar, precisa atender critérios que garantam a participação efetiva. Ribeiro & Lusordo (2017) elencam alguns: é exigida

mediante simples possibilidade de que o empreendimento ou a medida possam afetar as comunidades; não se restringe a um único ato, mas é processo contínuo; a comunicação deve ser feita em linguagem acessível a todos os envolvidos, como também nas línguas indígenas; a consulta não pode ser substituída por outras modalidades de participação.

Um exemplo emblemático sobre a necessidade da realização da consulta e o desrespeito aos critérios mínimos para a sua validade é o caso da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no Pará. Ainda em 1989 iniciou-se o debate entre os representantes do governo federal (Eletronorte), os povos indígenas e as comunidades tradicionais, visando o consentimento dos mesmos para o empreendimento. Naquela ocasião, diante da escassez de informações sobre o projeto e da dimensão do impacto que ele traria, os povos envolvidos não deram seu consentimento. Um símbolo importante dessa não concordância é a figura da líder Tuíra Kaiapó empunhando um facão diante do presidente da Eletronorte (RIBEIRO & LUSORDO, 2017).

Esse não consentimento provocou modificações no projeto, disputas judiciais e novas audiências públicas. Porém, não foram atendidas as demandas dos povos indígenas e comunidades tradicionais. No final, em 2011, nem mesmo uma Medida Cautelar imposta pela Organização dos Estados Americanos (OEA), requerendo a suspensão da implantação da hidrelétrica no Rio Xingu, conseguiu fazer cumprir os diplomas legais e a hidrelétrica foi construída sem o consentimento das populações atingidas. Mesmo em muitos casos esse direito à consulta livre, prévia e informada não sendo respeitado, ele existe como princípio legislado e direito fundamental.

Sobre o princípio da autodeterminação, como um conjunto de direitos conquistados, é oportuno destacar um trecho do documento final da Conferência Nacional dos Povos Indígenas, datado de 19/04/2006:

Os Povos Indígenas, como uma das formas de autodeterminação, têm o direito à autonomia e ao autogoverno, sem prejuízo da tutela (proteção especial) que lhe é devida por serem povos diferentes e originários. (...) têm o direito de manter e a desenvolver suas

próprias instituições indígenas de decisão; também tem o direito de participar plena e efetivamente, sem discriminação, da tomada de decisão em todos os níveis, em relação aos assuntos que afetem seus direitos, vida e destinos (ARAÚJO, 2006, p. 58).

A partir do percurso histórico e dos desdobramentos do direito à autodeterminação, descritos acima, trazemos alguns fragmentos de publicações com representantes indígenas e que ilustram um pouco a visão dos mesmos a respeito do direito que os assiste. Organizamos esses fragmentos tendo como critério alguns dos desdobramentos do direito à autodeterminação, discutidos acima, e o contexto da sua implementação.

## 2. O CONCEITO DE AUTODETERMINAÇÃO NA PERSPECTIVA INDÍGENA

A reflexão proposta por Gersem dos Santos Luciano (Pertencente ao Povo Indígena Baniwa) começa com um questionamento que sinaliza um aprofundamento do conceito para além da dimensão linguística. Ele busca o sentido pragmático do termo:

Mas o que significa para os povos indígenas autonomia e autodeterminação? Não é nosso objetivo aqui conceituar o significado dessas palavras como faz um dicionário, uma vez que isso não interessa aos índios por não serem palavras de suas línguas. Importante é explorar o que os povos indígenas estão querendo dizer e o que defendem para si ao reivindicarem maior autonomia e a autodeterminação para seus povos. (LUCIANO, 2006, P. 94)

A autodeterminação representa, na sua visão, garantia de sobrevivência e continuidade dos povos indígenas:

Essa autonomia ou autodeterminação é, pois, necessidade e condição para a continuidade histórica dos povos originários, enquanto direito de perpetuar modos próprios de vida em seus

territórios. Não está em questão a soberania do Estado, nem a negação de pertencimento a uma nação plural, o que de direito já é garantido pelo Estado brasileiro, de acordo com suas leis. Dessa forma, os povos indígenas brasileiros, por meio de suas organizações, reivindicam a transformação de suas terras em unidades territoriais administrativamente autônomas e com o pleno controle social e político dos índios, como um passo importante da longa caminhada rumo à autonomia desejada, ou seja, os territórios indígenas com autogoverno integrando de forma autônoma o Pacto Federativo do Brasil (...) (LUCIANO, 2006, p. 96 - 97).

O posicionamento de Luciano (2006) sobre o direito à autodeterminação vai além dos desdobramentos demonstrados acima. O que ele como indígena vislumbra é o objetivo maior, permitir a continuidade da existência dos povos indígenas. Sem a autodeterminação o que resta é a assimilação pela sociedade envolvente.

Lúcia Fernanda Jófj (Povo Indígena Kaingang) faz, no artigo fonte do fragmento, uma relação direta entre a autodeterminação e a preservação da cultura de cada povo indígena. Talvez se possa dizer que a perspectiva assumida seja aquela da teia cultural, na qual todos os elementos sociais, econômicos, religiosos, etc. estejam ancorados:

A Convenção 169 da OIT reconhece as aspirações dos Povos Indígenas à sua livre determinação, ao controle de suas instituições e maneiras de viver, à gestão de formas adequadas de geração de renda que propiciem desenvolvimento econômico com o mínimo de erosão cultural e à manutenção e ao fortalecimento de suas identidades, línguas e religiões no âmbito dos Estados em que vivem. A Convenção estabelece preceitos claros e obrigatórios para a preservação do patrimônio cultural dos Povos Indígenas, como também a necessidade de protagonismo e de sua participação como sujeitos que são em tais processos (JÓFEJ, 2006, p. 127).

O representante Indígena Norte Americano S. James Anaya associa o direito à autodeterminação com o direito da existência dos povos indígenas e tribais:

Autodeterminação [...] os povos indígenas têm direito a continuar a existir como grupos distintos e, portanto, a ter controle sobre seus próprios destinos em condições de igualdade. Este princípio possui implicação em qualquer decisão que possa afetar os interesses de um grupo indígena, e traz consigo os contornos gerais de normas a ele relacionadas (ANAYA, 2006, p.191).

Anaya compreende também que a forma de concretizar a autodeterminação é o Autogoverno: ’

Autogoverno é a dimensão política da ocorrência da autodeterminação. Os elementos essenciais de uma norma de autogoverno *sui generis*, desenvolvida no contexto de povos indígenas, têm base na junção de preceitos amplamente aceitos de integridade cultural e democracia, inclusive de governança local. A norma defende autonomia governamental ou administrativa local para comunidades indígenas de acordo com seus padrões políticos e culturais históricos ou presentes, enquanto prega ao mesmo tempo a sua participação efetiva em todas as decisões que as afetem e que estejam a cargo de instituições governamentais maiores. Participação, nesse sentido, inclui a exigência de consulta prévia aos povos indígenas sempre que alguma decisão possa afetar seus interesses (ANAYA, 2006, p.192).

A observação do Indígena Norte Americano aponta para os mecanismos que permitem a implementação do direito à autodeterminação. Sem a presença dos fatores sociais, econômicos, religiosos de cada cultura esse direito perde a razão de ser.

## 2.1 Consulta livre, prévia e informada sob o olhar indígena

A respeito do direito de ser consultado de maneira livre, prévia e com informações suficientes a fim de conceder ou não o seu consentimento sobre decisões ou empreendimentos seja por meio de atos

administrativos ou legislativos do Estado, trazemos o olhar de Paulo Celso de Oliveira da etnia Pankararu.

Ele contextualiza o direito à consulta prévia a partir de três fontes legais: a CF 1988 que determina no capítulo da ordem econômica, que é a finalidade de assegurar a todos uma existência digna (art. 170); do disposto no art. 225, § 1º, IV sobre a obrigação de realização e apresentação de Estudos e Relatórios de Impactos Ambientais (EIA/RIMA) para a realização de empreendimentos; a Convenção 169 da OIT, que determina a participação dos povos indígenas em todas as instâncias que tratem de seus interesses, especialmente a realização de consultas prévias quando da elaboração e implantação de programas e projetos que causem impactos sobre suas terras e estabelece assim o chamado consentimento prévio informado (OLIVEIRA, 2006).

Continua sua reflexão, observando que é importante a consulta para que os povos indígenas também sejam ouvidos sobre os seus anseios:

O direito à consulta é um avanço para o direito indígena, mas não é suficiente. Torna-se necessário que o poder público adote medidas para efetivar o desenvolvimento econômico, social e cultural dos povos indígenas de acordo com suas aspirações e modos próprios de vida, conforme determina a Convenção 169 (art. 2º). Nesse sentido, deve-se escutá-los sobre o que querem e como querem viver, na qualidade de protagonistas do seu próprio destino (OLIVEIRA, 2006, p. 112).

### 3. O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À AUTODETERMINAÇÃO NA PERSPECTIVA INDÍGENA

Gersem dos Santos Luciano (2006), representante do Povo Baniwa, afirma que o direito à autodeterminação precisa ser compreendido a partir da formação do Estado Brasileiro:

O novo Estado, criado e organizado a partir das ideias liberais da revolução burguesa que triunfou na França em 1789, excluiu os povos indígenas, assim como os negros, do seu projeto

político. Desde então, o Estado brasileiro tem se tornado um fator negativo para a continuidade dos projetos sociais e étnicos dos povos indígenas, condenando-os a um congelamento político, jurídico, social e econômico. O Estado brasileiro não tem sido capaz de agrupar em uma unidade coerente e equilibrada todos os povos que convivem em seu território. Em consequência, os povos indígenas têm sido secularmente impedidos de influenciar a vida pública com suas normas organizativas, seus modos de conceber e fazer política e seus códigos culturais específicos. (...)

Eles propõem a transformação do Estado Unitário homogêneo em Estado Plural e descentralizado, o qual possibilite em seu interior a existência e o desenvolvimento de espaços de autonomia e de interdependência justos e equitativos, espaços estes capazes de impulsionarem a conformação de um Estado Plurinacional indispensável para os povos indígenas que não podem seguir excluídos da vida política, econômica e cultural do país (LUCIANO, 2006, p.94-95).

O que se depreende do olhar de Luciano (2006) para o contexto da implementação da autodeterminação é a necessidade de que o Estado brasileiro assuma, por meio de suas políticas e ações, aquilo que já está positivado, tanto na legislação interna quanto nos diplomas internacionais dos quais é signatário, a pluralidade cultural dos povos que o compõe.

Já o representante indígena norte americano James S. Anaya (2006) considera que os avanços nos direitos indígenas são fruto da luta mais intensa das últimas décadas, principalmente no contexto da comunidade internacional e dentro da discussão dos Direitos Humanos (DH). Assim, a base dos novos diplomas conquistados são os princípios de Direitos Humanos de aplicação geral.

Os direitos dos povos indígenas não existem isoladamente, mas derivam, como demonstrado pelo uso de instrumentos de direitos humanos de aplicação geral, de princípios previamente

aceitos, tais como os direitos à não-discriminação, à autodeterminação e à propriedade. Portanto, os processos multilaterais que construíram um entendimento comum do conteúdo dos direitos dos povos indígenas, também construíram expectativas de comportamento em conformidade com esses direitos. (ANAYA, 2006, p. 187)

Ele observa que as normas baseadas em Direitos Humanos, quando tem como fontes as instituições internacionais, tendem a ser mais adotadas e respeitadas por Estados.

Normas relativas a povos indígenas, embasadas em preceitos de direitos humanos e geralmente motivação para que tomem iniciativas para tornar possíveis as condições que estejam em conformidade com elas. Ao longo dos últimos anos, um grande número de Estados promulgou cláusulas constitucionais ou leis que mais ou menos refletem a evolução do consenso internacional sobre os direitos dos povos indígenas. Os avanços e as interpretações dos instrumentos internacionais existentes e acima descritos não dão apenas ímpeto para reformas legais domésticas, mas são também reforçadas por essas reformas, já que estas levam a um padrão cada vez melhor definido e mais consistente de práticas legais locais que favorecem a sobrevivência de comunidades e culturas indígenas (ANAYA, 2006, p. 188 - 189).

Anaya marca como primordial, para a construção dos diplomas que asseguram a autodeterminação, a Resolução de 1971 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas<sup>3</sup> (ANAYA, 2006, p. 169). O resultado desse estudo atraiu a atenção do Sistema Internacional de DH e possibilitou a formação de um conjunto de normas e práticas internacionais sobre os Povos Indígenas, com destaque para a Convenção 169 da OIT.

---

3 Subcomissão sobre a Prevenção contra a discriminação e a proteção das minorias que realizou um estudo sobre o “problema da discriminação contra Populações Indígenas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão elaborada acima, contata-se que o direito à autodeterminação foi construído, principalmente, pela luta dos povos submetidos ao domínio de outros povos, primeiro pelo sistema colonial e depois pelo modelo do Esta-Nação. Porém, mais do que se reconhecer isso, é preciso que se avance no sentido de oportunizar que eles, os povos indígenas, expressem seu entendimento, como sujeitos desse direito, que eles façam parte da comunidade que estuda e interpreta esse direito nas ciências jurídicas, sob pena de continuarmos a falar apenas para os nossos próprios pares e de não construirmos a alteridade necessária para ir ao encontro dos anseios expressos pelo professor indígena Baniwa ao dimensionar a autodeterminação. Luciano (2006) nos diz que ideia de autodeterminação como autonomia não significa excluir, estar apartado do outro ou da outra cultura, mas consiste na interação, oportunidade de construir direitos que possam atender a todos. Para ele, devemos nos inspirar no exemplo dos povos indígenas e as suas organizações de luta, pois mesmo diante de tanta diversidade é possível caminhar juntos.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, Antônio Armando Ulian do Lago. Multiculturalismo e direito à autodeterminação dos povos indígenas. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2008, p. 290.
- ANAYA, S. James. Cenário internacional: Os Direitos Humanos dos Povos Indígenas.
- In: ARAÚJO, Ana Valéria *et alii*. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. Direito ao desenvolvimento de comunidades indígenas no Brasil. 2009. Tese (Doutorado em Direito Econômico e Financeiro) – Faculdade de Direito, Uni-

versidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.2.2009.tde-05012012-075449. Acesso em: 2020-07-06.

ARAÚJO, Ana Valéria *et alii*. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARBOSA, Marco Antônio. Povo e Estado. Disponível em <http://www.periódicos.ufgd.edu.br/index.php/nanduty> Acesso em 15 de março de 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em 27 de fevereiro de 2020.

CASAGRANDE, Melissa M. O princípio da autodeterminação dos povos: sua aplicação, sua instrumentalidade no direito internacional humanitário e sua contextualização na conjuntura latino-americana, 2003.

JÓFEJ, Lúcia Fernanda (Kaingang). A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil. In: ARAÚJO, Ana Valéria *et alii*. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. Curso de direito internacional público. 9. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

MORAES, Marcelo Tadiello. A autodeterminação dos Povos Indígenas e o Estado-Nação: análise a partir do direito internacional e

do ordenamento jurídico brasileiro. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11495> Acesso em 29 de fevereiro de 2020.

PEREIRA, Deborah Duprat de B. O Estado pluriétnico. Disponível em <http://www.laced.etc.br/arquivos/04-Alem-da-tutela.pdf> Acesso em 29 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA Paulo Celso de (Pankararu). O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e os direitos indígenas. In: ARAÚJO, Ana Valéria *et alii*. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração das nações unidas sobre os direitos dos povos indígenas. Disponível em: [www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf) Acesso em 15 de março de 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais. . Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em 15 de março de 2020.

RIBEIRO, Thayana & LOSURDO, Federico. A Autodeterminação e o direito dos povos indígenas à consulta prévia no ordenamento brasileiro e no internacional: análise do caso da hidrelétrica belo monte. Rev. Brasileira de Direito Internacional | e-ISSN: 2526-0219 | Maranhão | v. 3 | n. 2 | p. 78 – 98 | Jul/Dez 2017

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Princípios do Direito Intemacional Contemporâneo, Brasília: Editora Universidade de Brasilia, 1981, p. 71.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios*. In LIMA, Antônio Carlos de Souza, BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.).

*Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III.* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

VIEIRA, Aluizio Ferreira & SOLINHO, Elisa Assumpção. O direito de punir das comunidades indígenas e a vedação do duplo *jus puniendi* à luz da jusdiversidade. In: II Congresso de Direito Constitucional do Estado de Roraima : Os Direitos Fundamentais e o Estado Democrático de Direito ante os Desafios do Pluralismo Jurídico e da Globalização. - Boa Vista, UFRR/UEER, 2014.

# POVOS TRADICIONAIS E DECOLONIALIDADE: DIÁLOGOS EMERGENTES

*Célia Souza da Costa*

## Introdução

Escrever sobre o pensamento decolonial é antes de tudo uma desobediência cultural, é tentar usar as lentes da realidade latina, do cotidiano local dos povos tradicionais, é uma ação contra hegemônica para despertar nas mentes colonizadas que são as nossas, outros pensamentos multiculturais e dar a eles sentido e uma racionalidade distinta da racionalidade moderna e hegemônica importadas dos países colonizadores, que na maioria são europeus. Devido a tradição científica cartesiana, esses países “mais desenvolvidos” receberam os louros como aqueles responsáveis pela sistematização da ciência e do conhecimento científico.

Assim, a colonialidade foi forjada ao longo dos anos, com a naturalização entre aquilo que é saber científico, comprovado e seguro; e o saber tradicional, sem validade científica, mitológico e por vezes folclórico. Especialmente com a desqualificação das minorias e consequentemente dos povos tradicionais tidos como bárbaros, atrasados e rudes. A colonialidade avançou com a colonização dos territórios da América Latina e se estabeleceu de forma tão sucedida que continua a nos colonizar, por isso precisamos nos decolonizar, indo de encontro com os pilares da colonialidade: a colonialidade do saber; a colonialidade do poder; e a colonialidade do ser.

Portanto, o objetivo deste artigo é fomentar esses diálogos decoloniais com enfoque para a temática dos povos tradicionais a partir de uma base teórica e epistêmica formada por pesquisadores latino americanos como Aníbal Quijano (2005), Walter Mignolo (2003,2010), Ramón Grosfoguel (2009), Luciana Ballestrin (2013). Então, o artigo está dividido em três partes: conceito de povos tradicionais; surgimento do pensamento decolonial na América Latina e os povos tradicionais; existência e reexistência dos povos tradicionais como uma desobediência cultural e considerações finais.

A primeira parte do artigo apresenta o “Conceito de povos tradicionais” tem como base teórica Diegues (2004) com o livro “O mito moderno da natureza intocada” e traz discussões sobre o Decreto n. 6.040/2007 que instituiu A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. A segunda parte trata sobre o “Surgimento do pensamento decolonial na América Latina e os povos tradicionais” com ênfase para a formação do pensamento decolonial como base teórica, epistemológica e política. A terceira parte, “Existência e reexistência dos povos tradicionais como uma desobediência cultural” traz reflexões sobre atos decoloniais de desprendimento e desobediência a sociedade homogênea com as apresentações das lutas e resistências dos pescadores artesanais da Bacia do Araguari no Amapá; dos povos indígenas do norte do Mato Grosso e sul do Pará no enfrentamento aos grandes empreendimentos hidrelétricos; dos indígenas Yanomani com a valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas; assim como os modos de vida das comunidades do Distrito do Maruanum (Amapá), a liderança das mulheres quilombolas e a cosmologia das Louceiras do Maruanum.

Este artigo foi inspirado na palestra “Povos indígenas e decolonialidade” ministrada durante o Congresso Interdisciplinar de Direitos Humanos realizado pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-JUS). A metodologia utilizada na construção deste artigo foi a qualitativa com a revisão de literatura e análise de dados empíricos a partir de artigos científicos, matérias jornalísticas e vivências de campo com as comunidades e mulheres do Maruanum do Amapá.

## 1 Conceito de povos tradicionais

Os povos tradicionais são populações que estão em relação direta com a natureza. Eles desenvolvem atividades que causam baixo impacto ambiental e pouca articulação com o mercado porque essas atividades são praticamente para a subsistência (DIEGUES, 2004, p.87).

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais foi instituída pelo Decreto n. 6.040/2007 e assegura que as comunidades tradicionais são culturalmente diferenciadas: elas possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam o espaço territorial e os recursos naturais devido as necessidades socioculturais, ancestrais e econômicas. Sendo que todos os saberes tradicionais são repassados de geração para geração.

Diferentemente do que pregava Francis Bacon no século XVII com a separação homem e natureza pautada em uma racionalidade moderna cartesiana, um dos pilares da sociedade hegemônica (BATISTELA e BONETI, 2008, p.1106). Os povos tradicionais estão vinculados com a natureza, eles são dependentes e conhecedores dos seus ciclos e essa postura dessas comunidades ocasionam um desprendimento, uma desobediência que se transforma em uma estratégia reativa do pensamento decolonial.

É uma desobediência a ordem hegemônica, moderna e capitalista que impõe a separação do homem e a natureza, transformando o homem e mais especificamente a sua força de trabalho e os recursos naturais em mercadorias, em produtos para o mercado, capazes de satisfazer os desejos consumistas dos homens detentores do poder aquisitivo.

Realmente, os povos tradicionais são grupos coletivos humanos que possuem modos de vida, cosmologias e ontologias diferentes da sociedade hegemônica. São quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, castanheiros, indígenas, caiçaras, faxinalenses, ciganos, cipozeiros, mariqueiros, quebradeiras de coco de babaçu, os povos de fundo de pasto, dentre outros (INSTITUTO ECOBRASIL, 2020) que são marcados por rituais, costumes, crenças diferenciadas. Neste sentido, o simples fato dos povos tradicionais existirem e reexistirem já é uma ação decolonial.

## 2 Surgimento do pensamento decolonial na América Latina e os povos tradicionais

O pensamento decolonial é um movimento formado por intelectuais latino-americanos no final dos anos de 1990 que defendeu epistemologicamente, teoricamente e politicamente a decolonialidade como uma forma de compreender e atuar no mundo. O movimento intelectual realizado por esses pesquisadores chega a seguinte conclusão: existe uma permanência da colonialidade nas estruturas sociais da sociedade hegemônica (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Esse grupo responsável por disseminar o pensamento decolonial é conhecido com M/C, grupo Modernidade/Colonialidade formado por intelectuais latino americanos como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Zulma Palermo, dentre outros que se dedicam a formar um pensamento latino americano decolonial a partir da análise da colonialidade em três dimensões: do saber, do poder e do ser.

Iniciamos pelo pilar da colonialidade do saber. É sabido que devido a um “isolamento relativo, essas populações desenvolveram modos de vida particulares que envolvem grande dependência dos ciclos naturais”. Os povos tradicionais têm “conhecimentos profundos dos ciclos biológicos e dos recursos naturais, tecnologias patrimoniais, simbologias, mitos e até uma linguagem específica, com sotaques e inúmeras palavras de origem ameríndia e africana” (DIEGUES, 2004, p.14).

Todo esse repertório de conhecimentos dos povos tradicionais é adquirido pela experiência cotidiana com a natureza, como por exemplo, o manejo sustentável e a utilização de plantas medicinais para os usos alimentar, medicinal e cosmético. Todos esses conhecimentos são negados como conhecimentos racionais porque são diferentes do conhecimento cartesiano firmado a partir do mundo europeu, gerador da lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber.

Ademais, a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma forma de conceber e produzir o conhecimento, na qual se ressalta o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno,

capitalista e eurocentrado (QUIJANO, 2005). Algo bem distinto da produção do conhecimento realizado pelos povos tradicionais.

Por isso, os conhecimentos oriundos da experiência do mundo da vida dos povos e comunidades tradicionais são desclassificados. Todos esses conhecimentos construídos por séculos são invisibilizados pela ciência que tem como ponto zero, o início de tudo. Ponto zero é um termo empregado pelo filósofo Santiago Castro-Gómez (2005) que significa um ponto neutro, absoluto e científico, onde todos os conhecimentos reconhecidos são apropriados no seio europeu.

Porém, os povos tradicionais mais uma vez reafirmam a desobediência cultural, no qual todos os conhecimentos nascituros do mundo da vida encontram um lugar no pensamento decolonial. Pois, o conhecimento tradicional é um pensamento fronteiriço, termo desenvolvido por Walter D. Mignolo (2003). O pensamento fronteiriço é um espaço que acolhe o pensamento tradicional que foi negado pela modernidade.

Passamos para a segunda dimensão da colonialidade marcada pela colonialidade do poder. Mignolo (2010) diz que a colonialidade do poder é uma estrutura complexa que tem níveis entrelaçados com o: controle da economia; controle da autoridade; o controle da natureza e dos recursos naturais; o controle do gênero e da sexualidade; o controle da subjetividade e do conhecimento.

Infelizmente vemos na prática como age a colonialidade do poder junto aos povos tradicionais quando em detrimento dos grandes empreendimentos desterritorializa esses povos, inclusive com o auxílio do Estado por meio do poder de polícia que age com violência, como fizeram e continuam a fazer com os povos originários desde início da colonização do Brasil, explorando de forma desordenada causando impactos ambientais e socioculturais que interferem diretamente no bem-estar dos povos tradicionais.

Uma das características dos povos tradicionais é a autoidentificação, é o direito de ser individual e coletivamente de acordo com os seus modos de vida, costumes, crenças, tradições (DIEGUES, 2004). Entretanto, a colonialidade tem como terceira dimensão a colonialidade do ser, no qual é preciso encaixar-se na normatividade e normalidade da sociedade hegemônica e moderna orquestrada pelo eurocentrismo.

Assim, a colonialidade do ser reage aos povos tradicionais mais uma vez desqualificando-os e organizando hierarquias no sistema-mundo. Este termo sistema-mundo é difundido por Ramón Grosfoguel e tem como princípio “levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemologicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (GROSFOGUEL, 2009). Pois, “ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’ (GROSFOGUEL, 2009). A colonialidade age de maneira sutil e é ocultada pela modernidade, mas ela existe, basta apurar o olhar e prestar atenção de como ela age (BALLESTRIN, 2013).

Nas palavras de Dussel (2000,p.49), a colonialidade do ser ganha forma quando surge o discurso de que a civilização moderna, homogênea, é mais desenvolvida e superior aos povos tradicionais porque são tidos como bárbaros, rudes, incapazes, e caso os povos tradicionais se oponham ao processo civilizador haverá o emprego da violência. Para a modernidade, o ser normal e normatizado com moldes europeus e colonial é o homem/ heterossexual/ branco/patriarcal /cristão/militar/ europeu que influencia a reprodução dos padrões hierárquicos globais (QUIJANO,2003). Porém, os povos tradicionais são seres multiplurais, abrangendo especificidades, culturas, valores que se chocam com a modernidade.

### 3 Existência e reexistência dos povos tradicionais como uma desobediência cultural

Em contrapartida, a colonialidade do saber, os povos tradicionais organizam as suas epistemologias a partir das suas experiências. Primeiro fortalecendo o repasse desses conhecimentos às futuras gerações tendo como base o princípio do direito intergeracional. Essa transmissão de conhecimentos se dá pela tradição oral, de maneira natural e intuitiva.

Outra alternativa utilizada pelos povos tradicionais é o registro escrito. Eles organizam esses materiais em cartilhas, livros, almanaques, cordel como forma de afirmar os conhecimentos tradicionais dentro

das comunidades e também para compartilhá-los com a sociedade hegemônica, correspondendo como um ato de desobediência cultural.

Foto 1: O professor e pesquisador Alfredo Hinoma Yanomami apresenta o livro de sua autoria *tnaha ipa pata thëpë kuama*



Autoria: Ana Maria Machado, 2017. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-rio-negro/yanomami-lancam-livros-que-fortalecem-suas-linguas>>

Como é o caso do povo indígena Yanomani (Foto 1), que juntamente com professores e pesquisadores organizaram e lançaram seis livros sobre as Línguas yanomae, yanomama e sanöma como conhecimentos tradicionais em suas aldeias (MACHADO, 2017). “Os livros fazem parte da coleção editorial Urihi ani thëpëã pouwi, que apresenta publicações produzidas em conjunto por yanomami e colaboradores não indígenas, e que abordam temas sobre xamanismo, medicina tradicional [...]” (MACHADO, 2017).

Na contramão da colonialidade do poder, os povos tradicionais têm atitudes decoloniais porque eles organizam bandeiras de lutam e lideram associações, grupos de discussões e chefias tribais (Foto 2) que juntos formam os movimentos sociais agindo na defesa dos direitos e principalmente na manutenção dos seus territórios, seja por meio da

entrada de pedido de demarcação e reconhecimento dos seus territórios pela vias burocráticas do Estado; seja por pressões organizadas para anunciar à sociedade hegemônica as violações dos seus direitos; ou até mesmo vigilância comunitária do território com a formação de guardiões locais.

Foto 2: Em 2015 o Fórum Teles Pires recebeu denúncias dos indígenas das etnias Munduruku, Kayabi e Apiaká.



Autoria: Caio Mota, 2017. Disponível em:< <https://amazoniareal.com.br/indigenas-denunciam-falhas-no-programa-ambiental-da-usina-teles-pires/>>

No artigo “O racismo ambiental na implantação de projetos hidrelétricos no Brasil frente aos povos indígenas e comunidades tradicionais”, Pedro, Prêcoma e Costa (2019, p.243-244) narram lutas e resistências dos pescadores artesanais da Bacia do Araguari localizada no Estado do Amapá a respeito da implantação da Usina Hidrelétrica (UHE) Ferreira Gomes, assim também como dos povos indígenas que habitam o norte do Mato Grosso e sul do Pará e que foram desterritorializados devido a implantação do complexo da UHE Teles Pires.

Pedro, Précoma e Costa (2019, p.248) explicam que apesar das resistências e lutas das comunidades ribeirinhas e tradicionais frente ao empreendimento da UHE Ferreira Gomes, “os impactos sociais, econômicos e culturais foram mais severos principalmente às comunidades de pesca artesanal. A UHE Ferreira Gomes também nunca reuniu com a Associação de Pescadores, a não ser nas audiências públicas” (PEDRO, PRÉCOMA e COSTA, 2019). Por isso, “a UHE Ferreira Gomes é sempre questionada pelas comunidades a respeito das responsabilidades acerca desses danos ambientais na bacia hidrográfica do Araguari”. As reivindicações acontecem principalmente via Ação Civil Pública com a atuação do Ministério Público, na qual as comunidades denunciam danos ambientais.

Outro caso de resistências e lutas são dos povos indígenas Kaya-bi, Apiaká e Munduruku que tiveram seus territórios impactados pela implantação e operação do complexo da UHE Teles Pires, incluindo a UHE São Manoel. De acordo com o Dossiê Barragens e Povos Indígenas, esses povos sofrem com “problemas crônicos de sub-dimensionamento de impactos e riscos socioambientais; ausência de qualquer processo de consulta e consentimento, livre, prévio junto aos povos indígenas na fase do Estudo de Impacto Ambiental” (PEDRO, PRÉCOMA e COSTA, 2019, p. 249).

Sobre os danos causados aos três povos indígenas que tiveram seus territórios invadidos pela UHE Teles Pires, Pedro, Précoma e Costa, (2019, p.250) citam a destruição de lugares sagrados das comunidades indígenas, “como a inundação das corredeiras Sete Quedas pela barragem. Essa área era onde os peixes migratórios se reproduziam, o pescado representa a base alimentar dos povos indígenas que ali vivem”.

Organizado, “o povo Munduruku se dirigiu em setembro de 2017 para a sede da UHE São Manoel, para cobrar o cancelamento da Licença de Operação da usina, devido a violação dos direitos indígenas”, e ainda cobrar compromissos não cumpridos pelo empreendimento. Mas, a resposta ao movimento Munduruku foi violenta e sem diálogo, para desmobilizar o grupo inclusive formado por mulheres e crianças indígenas, o governo enviou a Força Nacional para reprimi-los e “utilizou bombas de efeito moral para esse fim” (PEDRO, PRÉCOMA e COSTA, 2019, p. 251).

Neste sentido, a colonialidade do poder age por meio da violência e da repressão realizada pelo próprio Estado quando os povos tradicionais se organizam para reivindicar direitos, “ a violência caminha com passos firmes como a solução para calar as vozes que teimam em continuar gritando, exigindo momentos de diálogos” (PEDRO, PRÉCOMA e COSTA, 2019, p. 251).

A respeito a colonialidade do ser, os povos tradicionais tem outros constructos efetivados em suas estruturas sociais, pois em sua maioria eles são misturados com origens ameríndias e africanas. As comunidades tradicionais são geridas por homens e mulheres, sendo que alguns povos tem lideranças femininas e uma autoridade matriarcal. No que tange a religião, os povos tradicionais têm espiritualidades distintas, pois eles cultuam vários deuses, têm religiões afro ou caboclas, ou têm religiões sincretizadas com o catolicismo e protestantismo/evangelismo (Foto 3). Também cada povo tradicional estabelece padrões hierárquicos de acordo com a realidade, com a existência de assimetrias/simetrias, no geral, os povos tradicionais exercem desobediências, atos essencialmente decoloniais.

Foto 3: Festa de Santa Luzia no Distrito do Maruanum que é organizado por mulheres quilombolas.



Autoria: Célia Souza da Costa, 2017.

Um dos atos de desobediência a colonialidade do ser é realizada pelas mulheres quilombolas do Maruanum que organizam as festividades da comunidade, lideram a presidência do Grupo de Marabaixo de Santa Luzia do Maruanum, a Associação das Louceiras (ALOMA) e inclusive as famílias das comunidades por meio da autoridade matriarcal.

Na mesa redonda “Educação, Culturas e Diversidades: desafios e perspectivas” do XIV Congresso Nacional de Educação–EDUCE–RE foi apresentado o texto “O criar-saber-fazer das louceiras do maruanum: uma filosofia de vida tradicional” de autoria de Célia Souza da Costa. Neste artigo é apresentado aspectos ontológicos e cosmológicos das Louceiras do Maruanum, mulheres quilombolas e amazônidas que habitam no Estado do Amapá. Elas são detentoras de uma tradição ceramista secular repassada de geração para geração, elas possuem uma forma diferenciada e subjetiva de se relacionar com a natureza (Foto 4).

Foto 4: Louceiras no rio Maruanum indo para a retirada da argila.



Autoria: Célia Souza da Costa, 2017.

Dentre os encantados, uma das entidades respeitadas pelas Louceiras do Maruanum está a “Mãe do Barro” ou “Vovozinha”, ela vive

no barreiro é a guardiã da veia do barro, por isso é venerada pelas ceramistas, especialmente durante a retirada da argila, onde elas ofertam à Mãe do Barro cantigas, orações de agradecimentos e pequenas peças de barro como cachimbos, xícaras, alguidares, bules, pratos. Além do ritual de agradecimento à Mãe do Barro, todo o processo de produção da louça do Maruanum é composto por passos ritualísticos. Portanto, essa forma de vivenciar a tradição e explicar os movimentos gera uma nova filosofia, a filosofia do mundo da vida que nasce e se desenvolve no âmago das comunidades tradicionais que não precisam da ciência homogeneizadora para dar sentido à vida (COSTA, 2019, p.2). Os povos tradicionais são essencialmente decoloniais.

## Considerações finais

Falar sobre o pensamento decolonial é desafiador, pois instiga uma nova maneira de pensar e racionalizar o mundo da vida. Somos resultado do meio em que vivemos e a nossa sociedade está pautada por valores hegemônicos engendrados pela colonialidade do saber com a afirmação do conhecimento científico como único e verdadeiro.

As nossas lentes são coloniais e atuam com a visão para a modernidade como o modelo a ser seguido e conquistado com pregação a colonialidade do poder que apresenta uma estrutura complexa que rege a vida da sociedade homogênea e cartesiana, entrelaçada pelos níveis do controle da economia; controle da autoridade; controle do gênero e da sexualidade; controle da natureza e dos recursos naturais; e controle da subjetividade e do conhecimento.

Mais que isso, a colonialidade invade o nosso ser, a nossa subjetividade, e traz moldes baseados na normatividade e normalidade, é preciso se encaixar nesta forma, ser e se conhecer como homem /branco /heterossexual /patriarcal /cristão /militar/ europeu /capitalista. Caso, o indivíduo não se encaixe, não se reconheça a partir destes valores, ele não é humano, não é um ser social digno de direitos inerentes ao homem civilizado.

São por esses motivos, pautados pela colonialidade do saber, do poder e do ser, que os povos tradicionais são desqualificados, desuma-

nizados, invisibilizados e sofrem dia após dia mais tentativas de apagamento das suas existências, porque vivem e sobrevivem a partir de uma lógica contrária da sociedade hegemônica, moderna e capitalista. Há a recusa natural dos povos tradicionais em adentrar na dinâmica colonial em que vivemos, pois as comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, caiçaras, ciganas, dentre outras, já têm os seus sistemas estruturais, socioculturais e econômicos muito bem traçados, criados, recriados e repassados de geração para geração.

O objetivo das sociedades colonizadoras, é manter a hegemonia sob as sociedades colonizadas e integrar, apagar ou até mesmo exterminar os povos que se comportam e vivem de maneira diferente, que atrapalham o avanço da modernidade. Mas, com o avanço reflexivo epistemológico na América Latina houve um despertar para a decolonização, agora com as lentes voltadas às nossas realidades, as nossas especificidades, as nossas existências e reexistências, na qual os povos tradicionais agem intuitivamente e estrategicamente de maneira despreendida, e apresentam frente as lutas e resistências atitudes de desobediência, atos decoloniais.

## Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11. Brasília, mai./ago. de 2013, p.89-117.
- BATISTELLA, Airton Carlos; BONETI, Lindomar Wessler. **A relação homem/natureza no pensamento moderno**. 2008. Disponível em <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/1424\\_959.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/1424_959.pdf)> Acesso em: 11 jul.2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.040%2C%20DE%207,que%20lhe%20confere%20o%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.040%2C%20DE%207,que%20lhe%20confere%20o%20art.)>. Acesso em: 10 jul. 2020.

- COSTA, Célia Souza da. O criar-saber-fazer das louceiras do maruanum: uma filosofia de vida tradicional. In: **XIV Congresso Nacional de Educação – Educere**. 2019. Disponível em < <https://educere.bruc.com.br/ver-ensalamento/mesa.html> > Acesso em: 11 jul.2020.
- DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 4.ed. São Paulo: HUCITEC: NUPAUB: USP, 2004. 169 p.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Periferia**, n.1, n.2, jul./dez.2009.p41-91.
- INSTITUTO ECOBRASIL. ECOTURISMO-ECODESENVOLVIMENTO. **Comunidades ou Populações Tradicionais**.2020. Disponível em < <http://www.ecobrasil.eco.br/noticias-rodape/1272-comunidades-ou-populacoes-tradicionais> > Acesso em: 11 jul.2020.
- MACHADO, Ana Maria. **Yanomami lançam livros que fortalecem suas línguas**. 2017. Disponível em <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-rio-negro/yanomami-lancam-livros-que-fortalecem-suas-linguas> > Acesso em: 10 jul.2020.
- MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal,2003.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.
- MOTA, Caio. **Indígenas denunciam falhas no programa ambiental da usina Teles Pires**. Disponível em <<https://amazonia-real.com.br/indigenas-denunciam-falhas-no-programa-ambiental-da-usina-teles-pires/>> Acesso em: 10 jul.2020.

PEDRO, Juliana Monteiro;PRÉCOMA, Adriele Fernanda Andrare; COSTA, Célia Souza da. O racismo ambiental na implantação de projetos hidrelétricos no Brasil frente aos povos indígenas e comunidades tradicionais. In: SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés *et al.* (Orgs.). **Indígenas, quilombolas e outros povos tradicionais**. v.II. Curitiba, PR:CEPEDIS, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**.2005. Disponível em:

<<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em: 10 jul.2020.

# PEQUENAS DISCUSSÕES DECOLONIAIS NO AUDIOVISUAL

*Nilton Alex Fernandes Ribeiro*

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, pode-se observar que os que ocupam lugares de poder, acabam atribuindo a si mesmo signos que de maneira direta ou indireta ocupam o dos elementos restantes, que foram considerados resistentes dentro desse processo de deterioração das culturas populares.

A história chegou a um dos seus momentos mais críticos, parece cada dia mais estarem cortando todos os direitos anteriormente conquistados, por meio de lutas e conflitos, tais direitos sendo tirados aos poucos, negados, proibidos. Os conflitos na atualidade são inevitáveis, a luta não ainda acabou, foi apenas uma vitória muito importante que pode ficar numa lembrança longínqua se não fizermos nada no presente, pois o futuro depende do que vamos fazer hoje para fortalecer a luta decolonizadora, essa fortemente boicotada pelo poder midiático e desvanecedor do capitalismo capaz de deixar atônica a voz dos subalternos e marginalizados da sociedade.

Em vista de tantas mudanças tecnológicas que ocorreram nos últimos anos e a partir da necessidade que surge de se atualizar ante este cenário, percebe-se que as tecnologias disponibilizam no âmbito do conhecimento a oportunidade de desfrutar um aprendizado rápido e eficiente. No entanto, quando utilizadas adequadamente facilita a in-

teração do mundo real com o mundo virtual, reforça muitas discussões e dá voz e vez às camadas subalternas da sociedade.

Mesmo que a mudança seja inevitável na sociedade, podemos trilhar caminhos que possibilitem a permanência de nossas manifestações culturais, podemos sim intervir e dar apoio nessas discussões. Será que apenas escrever é suficiente para emponderar a fala dessas manifestações? Talvez sim! Mas um produto audiovisual pode ter um maior poder sobre essas discussões, principalmente na forma como pode propagar informações mais rápido do que a escrita. Pensando nisso, como podemos fazer contribuições significativas na nossa sociedade por meio da produção áudio visual para o contexto aqui debatido? O que precisamos fazer para discutir Cultura, Preconceito, e demais assuntos polêmicos, dentro de um discurso decolonial, usando como base o processo criativo audiovisual? Até que ponto as narrativas audiovisuais podem denunciar e representar as identidades negras silenciadas e marginalizadas pela história?

Bem, como são pequenas discussões, podemos encontrar um caminho para se responder muitos desses questionamentos, e gerar significativas contribuições para as diversas lutas existentes em nossa sociedade, principalmente para aqueles que não têm oportunidades de ganhar voz e vez. Para fortalecimento dessas discussões tão abrangentes, usarei a fala de muitos autores, como Elisa Martins, Adelia Miglievich Ribeiro, Mario Chagas, Luciana Ballestrin, José Jorge, dentre outros; trazendo seus questionamentos e opiniões para dentro dessa discussão, como forma de criar links e base para uma discussão mais aprofundada em pesquisas futuras.

## 2. PEQUENAS DISCUSSÕES

Quando se fala em Decolonialidade, é necessário entender esse fenômeno mental e social como uma forma de intervenção para fortalecer a luta da resistência. Logo, nada melhor do que começar citando Luciana Ballestrin sobre o giro decolonial, na qual ela afirma que:

‘Giro decolonial’ é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente sig-

nifica o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/ colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. [...] A origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade. (BALLESTRIN 2013, p. 105)

Entender o giro decolonial é a base para fortalecer qualquer discussão sobre decolonialidade, pois ela vai além de uma proposta escrita, é uma intervenção em forma de denúncia à subalternidade que os povos estão submetidos por meio da globalização. Entender a origem desse pensamento não é o ponto em questão. Mas sim a profundidade desse tema, a separação entre a decolonização mental da colonialidade física. De acordo BALLESTRIN (2013), basicamente a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo *mainstream*<sup>4</sup> do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. Com isso podemos concluir que ela queria dizer que:

O processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias. (BALLESTRIN 2013, pp.109-110)

Se continuarmos falando sobre esse giro decolonial, devemos citar também Adélia Maria Micglievich Ribeiro, na qual a mesma com propriedade afirma que:

O giro decolonial é, nesse sentido, indissociadamente um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos e, no que nos diz respeito diretamente, das ciências

---

4 Tendência ou moda principal e dominante.

sociais. Se dissermos que a prática sociológica nada tem a ver com a história da colonialidade seremos facilmente desmentidos. Sob uma capa de pretensa neutralidade, as ciências sociais se constituíram como discursos legitimadores de opções político-econômico-ideológicas que fizeram de uma experiência particular de modernidade o padrão universal inconteste. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 69)

Por meio dessa fala podemos discernir a importância de um aprendizado contínuo a partir do outro, e da desconstrução do pensamento Colonial, que causa um fetichismo nessa diferença Colonial que cria o sujeito subalterno, silenciado pelo poder do Narciso capitalista<sup>5</sup>, estereotipado indevidamente pelo termo “híbrido”, que é usado na biologia para classificar o resultado do cruzamento de duas espécies, e na maioria das vezes usado para empobrecer a complexidade da realidade, desorganizando a maneira da sociedade conceber o mundo, em pares binários e dicotomias excludentes. Conforme Miglievich-Ribeiro (2014), isso é um perigo, pois precisamos reaprender a ver e ouvir muitas das vozes silenciadas que estão nessa condição por causa dessa estereotipação causada pelo hibridismo. Essa desorganização imposta pelo colonialismo fez do silêncio uma forma de gritar. Para se dar de fato voz e vez a essas camadas, precisamos parar de ser reprodutores de ideologias que ferem e prejudicam a existência do outro, causando a invisibilidade, não devemos deixar que o indizível seja estereotipado, essa reprodução ideológica é razão que causa impedimento de se conhecer os múltiplos diferenciais da nossa sociedade fragmentada, essa indolência é severa e pode ser uma ignorância a partir do momento que se desconsidera essa infinita possibilidade de configurações, e cria-se regras para um futuro pré-definido, como se as pessoas já nascessem com vocação para isso ou aquilo. Às vezes se cria regras que fecham as infinitas possibilidades por querer impor no outro aquilo que me satisfaz ou por achar que o meu ponto de vista é o melhor. Por que não entender a lógica de como o outro quer e merece ser visto?

---

5 Capitalismo egocêntrico.

A racionalidade arrogante não se dera ao esforço de notar a coetaneidade<sup>6</sup> das várias modernidades de modo a rotular de primitivo, obsoleto, pré-moderno, selvagem, resíduo aquilo que era e é experiência viva e simultânea a qualquer outra ditada pela modernidade hegemônica, Miglievich-Ribeiro (2014), aborda como isso se atribui um caráter natural a tal classificação, que impossibilita qualquer contestação dos rótulos capitalistas como atraso, incompetência, ineficácia, esterilidade, pobreza, ignorância, medidos apenas por uma lógica produtivista criada pela dimensão econômica, que vai para todos os setores da vida quebrando a resistência das lutas.

Portanto, não quero propor uma revolução, pois como já dizia o poeta: “é de guerra em paz e paz em guerra, todo povo dessa terra quando pode cantar, canta de dor...”<sup>7</sup>; a razão decolonial é baseada numa justiça cognitiva, baseada na produção do conhecimento, em vivências negadas.

Atualmente os meios de comunicação privilegiam um determinado comportamento descrito como aceitável, e não evidencia outro que não condiz com os padrões, sejam capitalistas ou eurocêtricos, com isso se cria um discurso alienante, capaz de determinar pensamentos e comportamentos. Devido ao acesso aos meios de comunicação em massa hoje está disponível para mais de 43% da população mundial<sup>8</sup>. Isso deu vez e voz por meio da internet a camadas subalternas da nossa sociedade, com isso se discute muito gênero, relações de poder, preconceito, subalternidade, dentre outras questões polêmicas, mais pouco se faz em questão prática, devido a visão romantizada que temos de mundo ideal para sociedade. A colonialidade silenciou e suprimiu os modos de existência e visão de mundo, as pessoas usam a internet para proliferar ideias de cunho racista e preconceituoso, com isso enfraquece muitos movimentos de resistência.

---

6 Qualidade do que é coetâneo.

7 Letra da música: “Canto das Três Raças”, Interpretada por Clara Nunes, tendo como compositores: Paulo Cesar Pinheiro / Mauro Duarte. © Editora Musical Arlequim Ltda.

8 Fonte: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/05/mundo-tem-32-bilhoes-de-pessoas-conectadas-internet-diz-uit.html> (Acesso em 08/05/2019).

Deveríamos promover uma atitude de reconhecimento e usar a educação para ser uma fonte inesgotável de ressignificação de conhecimentos. Por isso faz-se mais que necessário não apenas consumir produtos audiovisuais prontos, mais sim também produzir como forma de resistência, trazendo para dentro do contexto social as vozes subalternizadas e silenciadas pelo discurso midiático.

A ideia de trazer para dentro do problema pessoas é fantástica, e isso é muito vivenciado pelas produções audiovisuais, pois a produção gera discussões que vão além do momento, principalmente se usada para proliferar esses pensamentos decolonizadores. Para se promover a criação é necessária divulgação e quando damos possibilidade de discussão, estamos criando oportunidades de reverter o quadro, com isso pessoas em qualquer espaço de tempo poderão discutir aquilo que foi registrado, pois o registro audiovisual diferente de um livro ou um texto, apela para a junção dos sentidos da visão e audição, apelando para emoção da narrativa midiaticizada com uma força maior para ampliar as práticas para além de um discurso teórico, se tornando prático.

Uma produção que pode ser analisada pela perspectiva pós-colonial ou decolonial é o Curta Metragem “Vista Minha Pele”, dirigido por Joel Zito Araújo, onde ele leva para dentro do ambiente escolar discussões sobre preconceito racial na prática, a sensação de estranhamento ao assistir esse documentário é bastante comum, pois se trata de um projeto ousado, e capaz de gerar muitas reflexões, quer parte para um discurso prático da inversão de papéis, de colocar no lugar de fala do outro, e sentir na pele o constrangimento de ouvir verbetes estereotipados como “há 500 anos carregamos esse país nas costas”, de ver os meios de comunicações, propagar pensamentos eurocêntricos e carregados de preconceitos disfarçados, em um discurso midiático convincente. Assim como a educação sexista que está infiltrada em tudo, a promoção da desvantagem das relações sociais, que desconsidera as camadas subalternas, que vivem uma maior vulnerabilidade e zona de risco, são evidenciados nesse curta metragem. Todas essas discussões acontecem num espaço de tempo de 23 minutos, que serviu para o fortalecimento da identidade negra, e a promoção da prática da empatia. Essa empatia promovida pelo curta metragem nos traz à

tona a necessidade de termos matérias como essas disponíveis para um discurso decolonial prático, sendo capaz de gerar mudanças internas e externas imensuráveis, e até mesmo identitárias que sejam capazes de acompanhar as novas ferramentas de impacto social.

A escravidão ocorreu há muito tempo, mas ainda hoje sentimos na pele o seu efeito devastador, que dilacera sonhos e faz desfalecer a vontade de lutar. É necessário um resgate a essa memória, não no sentido romantizado ou fetichista, mas como forma de ganhar força; trazendo Mario Chagas (2002) para essa discussão, podemos destacar o que ele falou que: “a memória pode surgir abruptamente e tem o poder de incendiar os vivos”, mesmo que tentem apagar o passado ele vai ressurgir abruptamente, e tem o poder de incendiar quem está no presente, para tentar modificar o seu futuro. Pautado nesse argumento, podemos usar da estratégia da produção audiovisual para fortalecer a memória do que se precisa fortalecer.

Com isso podemos ver a importância de não fechar os olhos, para tudo que vem acontecendo desde 1500. Nações vêm sendo escravizadas, culturas sendo assassinadas, e calam a voz dos subalternos há muitos anos, por isso a revolução ideológica se faz mais que necessária, bombardear com produções audiovisuais, para propagar e mensurar o tanto que já fomos afetados em um país onde se paga para nascer, para sobreviver e até para morrer, isso quando não somos indigentes. Indigência essa que é usada para classificação subalternizada dada de forma indizível aos menos favorecidos, silenciados pelo fetichismo capitalista, padrões eurocêntricos de uma ditadura disfarçada, que vem deixando uma marca muito forte, a marca da destruição e da falta de reparação.

Não podemos deixar nos rotular, pois uma pessoa sem identidade ou cultura, não tem razão para existência, se formos passivos a tudo isso que nos é imposto, veremos nossa identidade morrer junto com os manifestos culturais tão demonizados nessa sociedade que é mestre em violência simbólica, e ser substituída por imposições, que a mais de 1500 vem tirando o que de fato nos pertence por direito, a vida, a cultura e a educação.

Por isso devemos revolucionar, sair do público e subir ao palco da atuação operante, seja pelo discurso ou pelo audiovisual, o impor-

tante é levantar essas discussões a ponto de ocupar, por exemplo, as principais *Hashtags* da internet, para difundir e desconstruir essa estereotipagem feita pelo colonialismo. Não podemos mudar o mundo, mais tentaremos motivar seres a pensar, refletir e atuar no meio de tanta manipulação, e corrupção; os valores do ser humano precisam ser ressignificados, e perpetuados, para que um dia, possamos ver que os discursos decoloniais não são mais necessários, porque a prática condiz com a realidade.

### 3. POR QUE INOVAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O AUDIOVISUAL?

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nas suas 10 competências básicas, nos dá embasamento para se trabalhar o audiovisual como forma de inovar a prática pedagógica:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como LIBRAS, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender,

utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, pp. 8-9).

Visto que estamos embasados na BNCC, devemos agora seguir todas as competências, e estas deixam claro que é de suma importância se trabalhar as culturas populares, como forma de criar pertencimento, trabalhar a construção de suas identidades, e como maneira de transformar o aluno em produtor de conhecimento não apenas receptor. O audiovisual deve ser trabalhado para fortalecer a cultu-

ra, exercitar a empatia, como maneira de aumentar a criticidade por meio das tecnologias digitais, e forma de valorização das culturas vivências e saberes.

Analisando por esta perspectiva, compreende-se que professor e aluno fazem parte de uma sociedade capaz de redistribuir redes, de ressignificar conteúdos construídos em ambientes síncronos e assíncronos.

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificam por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem (MASETTO, 2009, p. 144).

Atualmente, busca-se oferecer aos estudantes uma educação que os tornem seres capazes de pensar e agir criticamente, e é fato que o educador tem que conscientizá-los sobre as mudanças de paradigmas que passa a educação e busque a cada momento qualificar-se para que possa fazer uso destas ferramentas didáticas modernas com a finalidade de medir o processo de aprendizagem.

É de fundamental relevância saber que mais importante do que aprender é aprender bem, por isso, não basta apenas informar-se teoricamente, é preciso sim transformar informação em conhecimento e que este conhecimento seja uma prática constante e contínua, para que desta forma a educação aliada às novas tecnologias possa possibilitar novos horizontes e infinitas descobertas entre o aprender e o aprender bem (DEMO, 2009, p. 108).

Ao analisar a educação atual, bem como a formação profissional do educador, Demo (2009) tem razão, nota-se que é preciso incorporar ao cotidiano escolar a tecnologia para proporcionar uma aprendizagem de extrema relevância, que esteja à altura das características da sociedade contemporânea, que seja amplamente informatizada em todos os setores.

Na prática as novas tecnologias não destronaram o professor; ao invés, encontraram seu lugar mais adequado, realçando a nobreza da função maiêutica e autopoietica. Olhando, ainda, do ponto de vista da inclusão digital, torna-se cada dia mais claro que seu papel é mais decisivo: a inclusão digital mais digna e justa é aquela feita através das alfabetizações, entrando no processo de aprendizagem dos estudantes e professores (DEMO, 2009, p. 110).

Essa inclusão feita pela alfabetização que Demo (2009) tanto defende é a inclusão dos meios tecnológicos já nas séries iniciais, para que o processo de ensino aprendizagem comece cedo.

Diante tantos autores que defendem o uso de tecnologias como ferramenta didática, fica claro que a produção e uso de vídeos é uma ferramenta promissora na educação. Há diversas tecnologias computacionais livres (e gratuitas) para a edição de vídeos, que não oneram o professor no uso dessa estratégia. Por isso, Moreira fala, desse potencial que se encontra por de traz dessas tecnologias digitais:

Também nos parece importante destacar que as tecnologias têm um potencial enorme para melhorar o processo pedagógico, e devem afirmar-se, inseridas em ecossistemas digitais de aprendizagem, como um meio para ajudar o estudante a pensar, a resolver problemas, a criar e a colaborar com os outros. E o digital é, em parte, responsável por essa mudança, sendo que não é uma utopia considerar as tecnologias digitais como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização ou abertura (MOREIRA, 2018, p.14).

Sempre quando abordar um conteúdo em sala de aula deve-se procurar ver possibilidades de ressignificá-lo por meio da produção de vídeos, tendo em vista que nos dias atuais não se deve educar somente para o domínio de conteúdos didáticos, é fundamental que o educador desperte em seus alunos habilidades de pensar, refletir e propor soluções para os problemas que surgem na atualidade.

Quando gravamos um vídeo não podemos ver como ficará o produto final, mas aos meados das filmagens pode-se imaginar como o

será finalizado, e a curiosidade vai se misturando com a dedicação e a interação. O processo de filmagem ao qual analiso nessa dissertação é bem simples, técnicas básicas de enquadramento, ângulos, e cortes vai auxiliar no final do trabalho, além da criatividade.

Ensinar e aprender depende do educador e do educando, é um processo compartilhado. O educador coordena, sensibiliza, organiza o processo, que vai sendo construído em conjunto com as habilidades e tecnologias possíveis a cada grupo, de forma participativa. É um processo baseado na confiança, na comunicação autêntica, na interação, na troca, no estímulo, com normas e limites, mas sempre enfatizando o incentivo (MORAN, 1999, p. 17-26).

Durante o processo de filmagens podemos ter um contato mais próximo com o aluno, trocamos experiências, e vivências únicas, isso facilita muito as aulas posteriores, pois o vínculo criado faz com que o aluno crie uma atenção diferenciada ao conteúdo abordado nas aulas.

Muitas vezes o conteúdo passa a ter significado quando visualizado, isso faz com que os alunos além de criticar e formar opiniões, sejam produtores ativos no processo de ensino aprendizagem, os conteúdos aprendidos durante essas experiências são guardadas para toda vida, ganham um armazenamento privilegiado em sua memória porque foi vivenciado, não foi algo apenas que ouviram ou leram, eles viveram, por assim dizer, quando assumiram o papel de personagem direto, atuando durante o processo. O mais interessante dessa metodologia é que ela pode ser aplicada por qualquer professor em qualquer área do conhecimento, dando vida ao conteúdo abordado. Mulvey (1991) destaca que o cinema satisfaz um desejo primordial por uma visão prazerosa, mas ele vai além e desenvolve a escopofilia em um aspecto narcisista. Isso torna prazeroso assistir a si mesmo, criando uma memória de longo prazo, privilegiada na mente dos alunos, fazendo eles não esquecerem o que aprenderam.

A Lei 13.006/14 que no parágrafo 6º aponta: “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta”. Em vez de somente exibir filmes e curtas

metragens, porque não produzir eles com os alunos e ainda incentivá-los a criar material audiovisual em vez de apenas consumir o que nos é colocado à disposição. Isso é maneira de repensar com criticidade o mundo em que vivemos, é nos colocarmos a resistência das ideologias que nos é imposta, é existir e resistir, por meio da arte, dando voz e vez a quem de fato precisa. Isso sim é aplicabilizar as competências da BNCC, inovar na prática e contribuir com a formação audiovisual dos nossos futuros representantes da sociedade.

#### 4. CONCLUSÕES

Levantar pequenas discussões sobre decolonialidade, num espaço audiovisual vai além do que apresentar propostas de intervenção, é mostrar que é possível sim, se apropriar dessa ferramenta para desconstruir muitos paradigmas, que vem sendo proliferado pela mídia, e reproduzido por alguns. Quando se faz uso do áudio visual suas características vão além de uma performance, visto que o cinema é considerado a arte mais completa, uma produção audiovisual bem elaborada pode causar um grande impacto sobre quem assistir e motivar a mudanças comportamentais. Um simples vídeo curto pode ser o estopim de incentivo para que as classes subalternizadas tomem uma ação, ou assumam um papel ativo no seu contexto social.

Na construção áudio visual podemos focar em dar voz a camadas subalternas, muitos procuram fazer isso de maneira a gerar grandes reflexões, pode-se citar alguns cinemas negros, na qual dar voz e vez ao sujeito preto, mostrar sua cultura num discurso identitário, sendo o negro, falando com o Branco numa relação de poder diferenciada, não subalternizada, mas até mesmo superiorizada para trazer à tona questões de preconceito e relação de poder.

O Preconceito é algo indizível, pois na maioria dos seus acontecimentos vem de forma implícita, uma exclusão, uma forma de olhar, ou de invisibilizar, por isso faz-se urgente visibilizar essas pessoas marginalizadas da nossa sociedade colonialista e eurocêntrica. O audiovisual tem o poder incrível de alavancar, divulgar e lançar grandes contribuições, para discussões tão polêmicas.

Outro ponto que merece destaque é a atuação da cultura popular como forma de consciência revolucionária, é feita a partir do momento que as pessoas quando tem acesso a ela passa a refletir mais sobre a sua função social, muitos pensam que a cultura popular está a serviço do povo e isso é uma das formas de se justificar os usos e abusos que ela sofre. Essa consciência vai alertar sobre a importância das questões políticas e sociais como instrumento de conservação e transformação social. A partir do momento que a “arte popular” tem o poder de transformar a vida social de comunidades envolvidas, como aparece na mídia vários casos onde comunidades violentas foram transformadas com a prática da arte, das manifestações de cultura popular, teatro de rua dentre outras práticas sociais e culturais. Podemos então pensa-la dentro do ambiente escolar para causar grandes transformações, e quem sabe mudanças futuras por meio do ensino, sendo reverberado na sociedade.

Se todas as pessoas que promovem palestras, eventos, rodas de conversas sobre temas relevantes, como os já citados, promovesse e incentivasse a produção audiovisual como forma de protesto, teríamos um arsenal de produção audiovisual muito maior do que o já é disponível. O Audiovisual tem o poder de tocar nossos mais profundos sentimentos, sendo capaz de incentivar a uma memorização rápida e absorção de conhecimento, por meio dos sentidos, pois usa-se de muitas técnicas de gravação para dar vida a narrativas, ângulo que realça o poder de fala de determinado sujeito, sendo capaz de um impacto social muito grande e imensurável; Ou até mesmo o silenciamento de uma auto afirmativa, por causa de uma edição mau direcionada.

Somos sujeitos múltiplos em contato com outros sujeitos múltiplos, a ideia de comum é desconstruída no processo audiovisual, onde o sujeito vira protagonista, e seu discurso não é mais narrado por outro, e sim pela sua própria visão de mundo. Por isso o audiovisual não deve ser só usado, mais também discutido dentro do ambiente escolar e incentivado os alunos a fazerem o mesmo como ferramenta capaz de gerar muitas modificações e tornar inoperante alguns paradigmas.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. **REVISTA América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11**. Brasília: maio/ agosto, 2013, P. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf> (Acesso em 11/05/2019).
- BELÉM, Elisa. **Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena?** ILINX - Revista do LUME. Florianópolis Nº10, P.99-106. 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- DEMO, Pedro. **Questões para Teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia Maria. **Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna**. Civitas Porto Alegre v. 14 n. 1 P. 66-80 jan.-abr. 2014 Dossiê: Diálogos do Sul. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/16181/10959> (Acesso em 11/05/2019).
- MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. 1995. Artigo disponível em: < <http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso em: 05 Maio de 2019.
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (coleção Papirus Educação). Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/noticias-Lei12249.jsp>>. Acesso em: 05 Maio de 2019.

MOREIRA, J. ANTONIO. **Linguagem cinematografia e áudio visual em contexto educativo**: aplicações didáticas. Coleção Educação e tecnologia Curso de Especialização. Portugal: Ed. Pixel, 2017.

MOREIRA, J. ANTONIO. Reconfigurando Ecossistemas Digitais De Aprendizagem Com Tecnologias Audiovisuais. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 1, jan. 2018. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/download/305/313>>. Acesso em: 05 Maio de 2019.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1991, p. 437-453.

NUNES, Clara. **Canto das três raças**. Rio de Janeiro: EMI Music, 1974. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ojy-ql\\_8FqfA](https://www.youtube.com/watch?v=ojy-ql_8FqfA)>. (Acesso em 12/05/2019).

VISTA Minha Pele. Direção de Joel Zito Araújo. Rio de Janeiro: **CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades**. 2003. Curta Metragem (24 min.) Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>>. (Acesso em 12/05/2019).

SOUZA CHAGAS, Mário. **Memória e Poder dois movimentos**. Cadernos de Sociomuseologia Nº 19. Centro de Estudos de sociomuseologia. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: < <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/36> > (Acesso em 12/05/2019).

# MULHERISMO AFRICANA: UM EIXO AFROCÊNTRICO NA LUTA DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL

*Ceila Sales de Almeida*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A identidade e construção de subjetividades das mulheres negras oriundas da diáspora africana, sofrem diretamente os influxos de trajetória de vida, permeadas pelas vivências da escravidão, e das violências e opressões sexistas e racistas (WERNECK, 2009).

Ao longo dessa trajetória, no entanto, diversas estratégias de luta, sobrevivência e resistência foram desenvolvidas, e propiciaram as mulheres negras características próprias e peculiares que fundamentaram a sua identidade.

Na interseccionalidade entre as opressões racistas e sexistas, as mulheres negras passam a reivindicar um ativismo específico de luta por identidade, reconhecimento, efetivação de direitos, e a busca por um novo eixo civilizatório, apto a desconstruir as violências do sistema eurocêntrico de base racista e patriarcal. É dentro dessa trajetória de luta que vem se desenvolvendo o pensamento e ativismo do mulherismo africana.

Nesse contexto o presente artigo tem como problema analisar as principais características e princípios que permeiam o mulherismo africana, buscando compreender quais os seus fundamentos principais, e em que dimensão esse pensamento pode contribuir para o enfrenta-

mento as opressões racistas e sexistas, e a efetivação da real cidadania às mulheres e homens negros no Brasil.

A metodologia utilizada será a bibliográfica, com a pesquisa em livros, artigos, teses e outros documentos, especialmente, com autoras e autores africanos ou oriundos da diáspora africana.

Como objetivos secundários serão abordados: os fundamentos que provocaram o surgimento de um movimento específico de mulheres negras no Brasil; as bases principais do pensamento afrocêntrico enquanto novo eixo civilizatório do povo africano; e o mulherismo africano e sua dimensão no enfrentamento as opressões de raça e gênero no Brasil.

## MOVIMENTO DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL

A trajetória de luta e resistência das mulheres negras no Brasil, vem desde a grande diáspora africana e atravessa todos os períodos que se seguiram na história do nosso país, assumindo diversas formas e maneiras de ativismo social e político. Muito antes da efetivação de associações e movimentos formais de mulheres negras, estas, já atuavam de forma direta e indireta, de múltiplas maneiras na luta e resistência face as opressões e violências sofridas, desde o período escravocrata até as lutas por democratização, identidade e reconhecimento, ocorridas pós abolição (RIBEIRO, 2017).

Durante o período em que foram escravizadas, as mulheres negras vivenciaram uma trajetória de opressões e violências, específicas, que as colocavam em uma posição de negação de humanidade e direitos, e as distanciavam das realidades vividas pelas mulheres brancas. Quando era lucrativo aos escravocratas eles as exploravam no trabalho e nas lavouras, como se fossem destituídas de gênero, o aspecto da raça, era privilegiado, mas quando elas eram castigadas, o sexismo prevalecia, e era comum, que fossem estupradas, amarradas nuas em troncos, sendo reduzidas a condição de fêmea (DAVIS, 2016).

Eram vistas como anomalias, frente a ideologia da feminilidade imposta às mulheres do século XIX, essa ideologia construiu e reproduziu o papel das mulheres de mães, protetoras e donas de casa dóceis

e amáveis aos seus maridos (DAVIS, 2016), o que excluía totalmente a negras da condição de “mulher”.

Diante do violento sistema de opressões e dominações, as ações de luta e resistência de manifestavam de diversas formas, por meio de estratégias diretas e indiretas de enfrentamento, em razão de sua mobilidade em diversos grupos, as mulheres tiveram relevante participação na desagregação do sistema escravista (WERNECK, 2009). Elas envenenavam comidas, realizavam sabotagens, participavam da organização de fugas e rebeliões, aprendiam ler e escrever e repassavam esse ensinamento aos demais, resistiram e sobreviveram ao violento processo de escravização colonial “Dos numerosos registros sobre a opressão violenta que os feitores infligiam às mulheres, deve-se inferir que aquelas que aceitavam passivamente sua sina de escrava era a exceção, não a regra” (DAVIS, 2016, 31).

Enfrentaram e resistiram as opressões e violências do sistema escravista com o mesmo ardor que os homens. Em muitos casos, a resistência envolvia ações mais sutis, como por exemplo, aprender a ler e escrever de forma clandestina para a transmissão de conhecimento aos demais membros da comunidade (DAVIS, 2016).

A abolição formal da escravidão, só alterou a superfície das estruturas raciais e excludentes no Brasil, o racismo substituiu a escravidão como critério moderno de desigualdade (VELASCOS, 2012), e manteve o sistema de opressões, dominação e violação de direitos das mulheres e homens negros.

No pós-abolição, as mulheres negras continuam seu ativismo social nas lutas antirracistas e feministas. A interseccionalidade das opressões de gênero e raça, as impulsionou a uma militância em ambos os movimentos, essa trajetória é fruto das conquistas e tensões de seu ativismo no movimento feminista e movimento negro, em uma difícil interseção (VELASCOS, 2012).

O movimento negro atuou de diversas e variadas formas no enfrentamento ao racismo, luta por identidade e em prol da efetivação dos direitos fundamentais à população preta no Brasil. Associações de ajuda, irmandades, candomblé, entidades culturais de massa, Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira (FNB-1931), Teatro Experimental

do Negro (TEN-2016), Movimento Negro Unificado (MNU -1978), entre outros “... falar do movimento negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária” (GONZALES, 1982).

O movimento feminista por seu turno, durante um longo período, se pautou em teorias universalizantes, cujo modelo padrão era a mulher, branca, ocidental, de classe média. Esse modelo unívoco começa a sofrer alterações com a luta por identidade e reconhecimento das mulheres negras.

A partir da década de 1970, sob a influência da luta por identidade e reconhecimento, as mulheres negras no Brasil, passam a denunciar o sexismo dentro do movimento negro e o racismo que fundamenta o feminismo. A apresentação do Manifesto das Mulheres Negras no Congresso de Mulheres Negras Brasileiras de 1975, marca o início dessa trajetória por um movimento específico. Nos encontros feministas as mulheres brancas negavam o impacto dos marcadores sociais de raça e classe na vida das mulheres negras e invisibilizavam as discussões e demandas antirracistas (CALDWELL, 2000).

Em 1988, em Valença no Rio de Janeiro foi realizado o I Encontro Nacional das Mulheres Negras (I ENMN), com a participação de 450 mulheres negras de 17 estados brasileiros, esse encontro foi precedido de seminários e congressos estaduais e impulsionou a efetivação de um ativismo específico de mulheres negras no Brasil. Merece destaque ainda, os Encontros Feministas Latino-americano e do Caribe, cujo III encontro foi realizado no Brasil na cidade de Bertioga e teve a participação de 850 mulheres, entre as quais, 116 se declaram negras e mestiças (RIBEIRO, 1995).

As vivências impostas pela escravidão, racismo e sexismo, forjou nas mulheres negras características peculiares e próprias que se incorporaram ao seu modo de “ser mulher” e a sua identidade “Algumas, sem dúvida, ficaram abaladas e destruídas, embora a maioria tenha sobrevivido e, nesse processo, adquirido características consideradas tabus pela ideologia da feminilidade do século XIX” (DAVIS, 2016, 24).

As mulheres enquanto sujeito identitário, são o fruto da heterogeneidade de sua trajetória política, cultural e social, construída na luta

e resistência à dominação eurocêntrica, e às violências da escravidão, expropriação cultural e racismo (WERNECK, 2009).

É nesse sentido, enquanto sujeito identitário proveniente de um processo violento de expropriação histórica, cultural, intelectual e material, que se faz emergente a efetivação de propostas para a construção de um novo eixo civilizatória para as mulheres e homens africanos.

## AFROCENTRICIDADE

A necessidade de um novo modelo para se pensar as relações e trajetórias de luta das mulheres negras africanas e oriundas da diáspora africana, se efetiva, dentro de um contexto muito mais amplo de pensamento, cujas bases, são os fundamentos teóricos da afrocentricidade. Assim, com o intuito de melhor compreender o pensamento do mulherismo africana, e o porquê da necessidade de um novo eixo civilizatório na luta antirracista, neste tópico irei abordar, alguns aspectos, da teoria afrocêntrica.

Afrocentricidade é um pensamento, prática e perspectiva, que visa uma retomada de posição do povo africano enquanto agente e sujeito de sua própria história, é a busca de um novo eixo civilizador, apto a reorientar as análises e concepções de mundo, é a adoção de uma posição centrada, a partir da África e sua diáspora (ASANTI, 2014).

Importante ressaltar, que algumas terminologias serão aqui utilizadas em uma dimensão ampla. O termo africano, por exemplo, a depender do contexto, poderá designar tanto os povos e etnias nacionais do território africano, quanto os povos oriundos da diáspora, uma vez que estes, estão ligados a história, memória cultural e espiritualidade africana (DOVE, 1998). Assim, africano, será utilizado em um contexto afrocêntrico.

A teoria afrocêntrica, enquanto pensamento específico, surge no início de 1980 com o livro de Molefi Kete Asanti, Afrocentricidade. O pensamento se construiu como uma resposta a ideologia do supremacismo branco e ao predomínio do pensamento eurocêntrico na formação epistemológica, histórica e cultural dos povos africanos (MAZAMA, 2014).

Sua teoria apresenta como características basilares: o compromisso com a descoberta do lugar africano do sujeito; defesa dos elementos culturais africanos; compromisso com o refinamento léxico; compromisso com uma nova narrativa da histórica África. Busca-se por meio dessas práticas, a construção de uma libertação psíquica e uma práxis afrocêntrica (ASANTI, 2014).

O compromisso com a descoberta do lugar africano do sujeito está relacionado com a forma, com que, os povos africanos, lato senso, se relacionam consigo mesmo, com os demais membros da coletividade, questiona o lugar ocupado por esse sujeito. O compromisso com o refinamento léxico, se justifica uma vez que a linguagem compõe a identidade dos sujeitos e pode atuar como instrumento de libertação ou violência simbólica. Há também, uma defesa da cultura africana, diminuída e apagada pela epistemicídio eurocêntrico, busca-se assim um resgate e valorização dessa cultura, que passa a ocupar o centro das estruturas sociais. Como característica de seu pensamento afrocêntrico propõe ainda, uma nova narrativa da história africana, apta a reconhecer a importância da filosofia e cultura africana no progresso da humanidade (ASANTI, 2014).

São centrais como características culturais africanas, as seguintes orientações: centralidade da comunidade, respeito a tradição, alto nível de espiritualidade e desenvolvimento ético, harmonia com a natureza, natureza social da identidade individual, veneração dos ancestrais, unidade do ser (MAZAMA, 2014).

Essa teoria tem como fundamento primordial resgatar os valores materiais e espirituais destruídos pelo violento processo colonizador eurocêntrico. Os africanos, desde a grande diáspora transatlântica, vêm atuando a margem da experiência eurocêntrica, cujas ideologias de dominação e opressão, por meio da escravidão, do racismo, violência patriarcal e epistemicídio cultural, efetivou uma violenta destruição da personalidade espiritual e material do povo africano (ASANTI, 2014).

O racismo estabelece uma hierarquia epistemológica e cultural que fundamenta a superioridade branca ocidental em face da inferioridade negro-africana, nessa construção ideológica de dominação, a África é apresentada como um continente obscuro, sem história própria, tra-

dição filosófica, contribuição científica, por isso a razão é branca e a emoção é negra. O racismo apagou e expropriou o legado histórico e cultural dos povos africanos para o avanço da humanidade (GONZALES, 1988).

As ideologias do branqueamento e do supremacismo branco ocidental, veiculado por meio dos aparelhos e instituições do Estado, mantêm a dominação e subordinação de negros e indígenas nas classes exploradas, reproduzindo e perpetuando a crença no sistema hierárquico de classificação de valores, no qual, os conhecimentos ocidentais são superiores, verdadeiros e universais. Esses mitos são internalizados pelos sujeitos dominados e atuam na destruição da autoestima e autoimagem, fragmentando a identidade racial e internalizando o desejo de negação da própria raça e cultura (GONZALES, 1988).

A violência das opressões culturais eurocêntricas, e todas as formas de controle e dominação dela originária, causaram um impacto de ordem mental, espiritual, física e material, na forma como os africanos constituem suas subjetividades e se compreendem no mundo (DOVE, 1998).

A posição e ação do sujeito dentro do processo de construção e interpretação de mundo também ganham relevância em uma perspectiva afrocentrada. O objetivo é realizar uma alteração no eixo civilizatório, inserindo uma percepção dos africanos enquanto centro, sujeitos e agentes que atuam sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios objetivos. É um atuar como agente, e não como vítima ou dependente, mas sim um ser humano capaz de se autogerir, autônomo, protagonista dentro da sua realidade circundante (ASANTI, 2014).

A história, a cultura e a ancestralidade determinam a nossa identidade, e a identidade determina a nossa localização, nosso centro, nosso lugar na vida, tanto material quanto espiritual. Ao construir uma identidade a partir de uma concepção eurocêntrica, os povos africanos não conseguem se conceber enquanto seres autônomos e independentes, pois os paradigmas que permeiam todas as suas concepções de vida o colocam a margem do processo cognitivo. Ocorre assim, um deslocamento em sua posição de autonomia, que passa a ocupar o lugar

da subordinação. O deslocamento ocorre quando alguém apreende a realidade pelo centro de outro grupo (MAZAMA, 2014).

A proposta de uma concepção afrocentrada aos africanos, os colocam ao centro, como protagonistas da sua construção identitária, mas esse novo lugar possibilita críticas e questionamentos, especialmente na conexão e relação com outros saberes e realidades sociais, esse não é um pensamento impermeável ao debate, não é religião, e portanto, não existem dogmas (ASANTI, 2014).

A ideia é reafirmar a identidade e espiritualidade dos povos africanos, destroçadas pela dominação e epistemicídio eurocêntrico. Em uma concepção afrocentrada, a maneira como os africanos concebem e se relaciona com a sua cultura, história e ancestralidade, em uma prática de agencia, pode se apresentar como arma de resistência e como base para a definição de novos valores e sentidos de mundo (DOVE, 1998).

O que define a afrocentricidade é o papel crucial atribuído a experiência social e cultural africana como referência final (MAZAMA, 2014), objetivando a reconstrução e reafirmação da identidade e do lugar social de mulheres e homens africanos. Esse pensamento serviu de base à construção teórico e social do mulherismo africana.

## MULHERISMO AFRICANA: UM NOVO EIXO CIVILIZADOR NA LUTA ANTIRRACISTA DAS MULHERES NEGRAS

O mulherismo africana, é um movimento teórico, político e social, das mulheres africanas e diaspóricas, que tem características próprias e peculiares, que o distingue bastante, de outros pensamentos e movimentos de mulheres, especialmente, os de origem ou base eurocêntrica.

Não se confunde com o “mulherismo”, termo utilizado para designar o pensamento e movimento das mulheres negras, na concepção da norte americana Alice Walker. Essa teoria concebe a luta das mulheres negras em uma posição de superioridades as mulheres brancas, apresenta uma abordagem nacionalista baseada na superioridade moral negra, como pressuposto para a superação das opressões racistas (COLLINS, 2019).

Diferencia-se ainda do feminismo negro, que é um movimento teórico, político e social de mulheres negras, na luta em face das opressões racistas e sexistas, buscando reafirmar o seu lugar de fala e o seu ponto de vista próprio das opressões e interseccionalidades que permeiam as suas vivências (COLLINS, 2019).

A nomenclatura mulherismo africana, já nos apresenta, algumas especificidades. A palavra “Africana”, é derivada do latim e é uma palavra plural que se refere a coisas e pessoas relacionadas a África e os descendentes dos africanos da diáspora. O plural possui uma dupla concepção, refere-se aos povos afrodescendentes em todo o mundo e à metodologia multidisciplinar e transdisciplinar dos estudos afrocêntricos (NASCIMENTO, 2014). Por isso, a terminologia não sofre alteração em sua aplicação semântica, sendo utilizada sempre em seu latim, feminino e plural.

Clenora Hudson-Weems cunhou o termo mulherismo Africana, em 1987, depois de perceber a total inadequação do feminismo e das teorias ocidentais semelhantes, em apreender as realidades das mulheres africanas, e proporcionar-lhes os meios de alterar essa realidade (MAZAMA, 2014).

O feminismo é um fenômeno europeu, está carregado de princípios metafísicos europeus, o que denota sua inadequação para apreender os fenômenos e experiências das mulheres africanas. O feminismo em sua gênese é racista, construído em um viés e conceito universalizante de mulher, que ignorou e deixou a margem, a realidade de outras coletividades de mulheres, tais como, as mulheres africanas (MAZAMA, 2014).

As mulheres negras tiveram uma trajetória de luta e resistência específica, permeadas pelas opressões racistas e sexistas, e que não são reconhecidas no discurso clássico do feminismo, as teorias universalizantes e os conceitos e categorias teóricas de análise fundamentados em uma visão eurocêntrica não contemplam a pluralidade de vivências e experiências das mulheres negras (CARNEIRO, 2003).

A ideia de separação entre as opressões de raça, gênero e classe marcou o feminismo sufragista e liberal, levando à construção de um discurso feminista unívoco e unidimensional que serviu de base ao sis-

tema ideológico colonial e capitalista, enfraquecendo e diminuindo a dimensão da luta das mulheres:

Desde o início do meu envolvimento com o movimento de mulheres fiquei incomodada pela insistência das mulheres brancas liberacionistas que a raça e o sexo eram duas questões separadas. A minha experiência de vida mostrou-me que as duas questões são inseparáveis, que no momento do meu nascimento, dois fatores determinaram o meu destino, ter nascido negra e ter nascido mulher (HOOKS, p.2013, p.11).

O mulherismo Africana realiza uma alteração no eixo de compreensão da realidade e experiências circundantes dos povos africanos e diaspóricos, é alicerçado nos valores e na cultura africana, e enraizado nas experiências, lutas e necessidades singulares das mulheres africanas (MAZAMA, 2014).

Muitos povos e etnias africanas, constituíam suas relações sociais com base em uma cultura matriarcal. Importante ressaltar que o conceito do matriarcado possuía um aspecto de complementaridade entre a natureza do feminino e masculino em todas as formas e espaços de interrelações sociais, uma espécie de instrumento de coesão social, e não uma dominação do feminino. Mulheres e homens trabalhavam juntos na constituição das teias sociais, mas as mulheres, em razão de sua essência matrigestora, é reverenciada enquanto portadora da vida, regeneração espiritual com a ancestralidade, essência da cultura e centro da organização social. Valores matriarcais são um componente importante na relação existente entre a teia social e o mundo espiritual (DOVE, 1998).

O feminismo ocidental, tem como uma de suas bases a luta em face da dominação patriarcal. Ocorre que em muitas comunidades e etnias africanas as mulheres não se encontravam em desvantagem, em relação aos homens, o pensamento de que as mulheres são inferiores aos homens foi importado para África, pelo colonialismo ocidental e Árabe. A marginalização das mulheres em África foi uma estratégia do colonialismo, para desestabilizar a força das mulheres e a coesão do tecido social africano, em que ambos os sexos coexistiam em complementaridade (DOVE, 1998).

O patriarcado é uma concepção ideológica introduzida pelos colonizadores. Houve uma alteração na concepção das relações de gênero, com a introdução de um pensamento e cultura de degradação e inferiorização das mulheres, passa a ocorrer assim uma dominação das mulheres, homens e crianças africanas, por mulheres, homens e crianças europeus, e por conseguinte, a subjugação das mulheres africanas por homens africanos (DOVE, 1998).

O mito da fragilidade da mulher, fruto da ideologia da feminilidade imposta pelo patriarcado a partir do século XIX nas Américas, tem como protagonista a mulher branca de classe média, cuja construção patriarcal moldou como dóceis, frágeis e amáveis donas de casa. As mulheres negras não fazem parte desse contingente de mulheres, pois nunca foram tratadas como frágeis, protegidas. Desde que, foram coercitivamente inseridas no sistema colonial escravista, trabalharam nas lavouras, na Casa Grande, nas ruas “(...) Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto.” (CARNEIRO, 2003, p.49).

O modelo criado pela ideologia da feminilidade, que inseriu a mulher branca de classe média dentro do rótulo de “rainha do lar”, também teve como escopo a desumanização, reificação das mulheres negras, cumprindo a um papel de hierarquização e estratificação social imprescindível a manutenção do capitalismo emergente.

O objetivo é mudar o eixo de autocompreensão espiritual moral e material, realocar e centrar as mulheres e homens pretos, reorientá-los no eixo civilizatório, para que possam assumir a posição de agentes da história, compreendendo-se como tal. Colocar as experiências culturais, éticas e estéticas das mulheres africanas como base a construção de uma práxis e pensamentos insurgentes diante das opressões eurocêntricas. É deixar de ter um Norte (eurocêntrico) como ponto basilar da vida, e passar a ter um Sul, a África e toda sua matriz e diversidade histórica e cultural, como base e fundamento de construção de uma identidade apta a elevar o espírito, a moral e o material do povo preto, destruir as estruturas sociais racistas (NJERI e RIBEIRO, 2019). Ser mulherista africana é sular o pensamento e as práticas que regem a

vida, deixando de se guiar e se constituir, pelo Norte da cultura eurocentrada.

Essa reorientação, deslocamento do eixo civilizatória é imprescindível para superar o estado de desagência, ausência de um sentido de protagonismo ativo, das mulheres e homens africanos. O violento processo de epistemicídio realizado pelo racismo eurocêntrico, suprimiu as possibilidades de atuação dos negros como autores e protagonistas de seu próprio mundo (NJERI e RIBEIRO, 2019).

No sequestro do atlântico vieram para cá não só corpos negros, mas, práticas filosóficas-culturais identitárias, matriarcais e garantidoras da sobrevivência dos africanos diaspóricos (NJERI e RIBEIRO, 2019).

Como afirmam Aza Njeri e Katiúscia Ribeiro:

Dessa forma, é crucial o trabalho de conscientização da população negra brasileira de suas potencialidades, história, saúde, espiritualidade e ancestralidade para que ela possa recuperar a sua autodeterminação. Nos realinhar com nosso eixo civilizatório, que parte de África, perpassa a compreensão e resgate do matriarcado africano, cujas características são xenofilia, cosmopolitismo e coletivismo, além de valores morais baseados em otimismo, paz, justiça e bondade (2019, p.599).

Compreender o real conceito e a importância do matriarcado para a harmonia e coesão social é imprescindível em uma prática efetiva do mulherismo africano, esse pensamento visa resgatar o equilíbrio das relações sociais, à partir do papel matriarcal e materno-centrado, com o protagonismo das mães africanas enquanto líderes na luta reconstrução e o reorientação do eixo central a uma cultura, história e pensamento afrocentrado (NJERI e RIBEIRO, 2019).

Há no pensamento do mulherismo africano uma concepção materno-centrada, a figura materna é valorizada e colocada no centro da estrutura social. Ressalta-se a relevância da matrigestão, do poder da mulher, enquanto mãe em potencial, em agregar valores e comporta-

mentos, gerar potências, mas essa essência não se refere a gestação físico-uterina, mas a essência de uma capacidade e um espírito materno de cuidado (NJERI e RIBEIRO, 2019).

Há assim um resgate da cultura social matriarcal africana, a concepção cultural e espiritual da África enquanto berço civilizatório da humanidade, lugar no qual surge a vida, continente mãe, que gestou e espalhou a semente primeira da humanidade. O matriarcado, como princípio basilar das estruturas sociais, se contrapõe ao racismo, genocídio e patriarcado, e todo o sistema de dominação, violência e morte, dele originário. Cabe as mulheres negras africanas, o papel de gestoras de uma nova sociedade matriarcal “O levante da mulher preta é, portanto, o levante de sua comunidade, pois o que potencializa as mulheres pretas serve como combustível para a comunidade africana”. (NJERI e RIBEIRO, 2019, p.601).

O mulherismo africana, busca a partir de uma concepção afrocentrada, resgatar a importância da mulher preta, como gestora de potências e da vida “O ventre do mundo é africano! O ventre do mundo é regido por matriarcas. A mulher preta tem o sangue da vida, que rege seu Ara (terra sagrada)” (NJERI e RIBEIRO, 2019, p.601).

A partir de fundamentos afrocêntricos, e uma proposição materno-centrada e matriarcal de sociedade, o mulherismo africana busca resgatar e reafirmar os valores da cultura, história e ancestralidade africana, cuja gestão, deve ser potencializada pelas mulheres negras africanas (MAZAMA, 2014).

No Brasil, o pensamento afrocêntrico, o estudo das filosofias africanas e o ativismo do mulherismo africana, ainda que de forma inovadora, começam a se desenvolver, por meio do estudo de grupos de pesquisa em algumas universidades, instituições e coletivos de mulheres negras e pesquisas independentes, a exemplo, do Ciclo Mulherismo Afreekana, iniciado em 2018 no Instituto Palmares de Direitos Humanos (IPDH) no Rio de Janeiro, no qual, por meio da leitura de autores africanos e diaspóricos, se busca resgatar os valores da cultura africana para a construção de um novo eixo civilizatório ao povo negro (NJERI e RIBEIRO, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mulherismo africana assim, é um movimento teórico e social de luta das mulheres negras, no enfrentamento ao racismo e sexismo, utilizando como fundamento uma mudança no eixo civilizatório, colocando as mulheres negras africanas, em uma concepção afrocentrada, como agentes principais.

Trata-se de um movimento diferente do feminismo, uma vez que, distancia-se de qualquer herança ou tradição do pensamento de base eurocêntrica. Procura construir um ativismo próprio, no qual, a cultura, história, filosofia e demais saberes tenham por base e centro a África e os africanos diaspóricos. Há uma mudança total de paradigmas, no qual, a mulher africana ocupa o papel de gestão de potências, utilizando para isso os saberes africanos, compreendendo o mundo em seus aspectos material e espiritual a partir de um eixo civilizatório afrocentrado e materno-centrado.

Essa mudança de eixo visa construir uma mudança espiritual e material na identidade e subjetividades de mulheres e homens africanos, ressaltando a capacidade de agência e protagonismo das mulheres africanas no enfrentamento ao racismo e sexismo, e na construção de um novo modelo civilizacional, não mais pautado no eurocentrismo, mas, no afrocentrismo, como forma de superação da violência e opressões que tiram a e suprimem a cidadania dos povos africanos e mulheres e homens negros diaspóricos.

## REFERÊNCIAS

- ASANTI, Molefi Kete. **Afrocentricidade:** notas sobre uma posição disciplinar. IN.: Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro. 2009.
- CALDWELL, Kia Lilly. **Fronteiras da diferença:** raça e a mulher no Brasil. Revista de Estudos Feministas, v. 8, n. 2, 2000, p. 91-108.
- COLLINS, Patrícia Hill. **O que é um nome?** Mulherismo, feminismo negro e além disso. Cadernos Pagu. 2017.

- DAVIS, Ângela. **Mulher, raça e classe**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo. 2016.
- DOVE, Nah. **Mulherismo africana**: uma teoria afrocêntrica. Tradução: Wellington Agudá. *Jornal de Estudos Negros*. 1998.
- GONZALES, Lélia. **A categoria político cultural de Amefricanidade**. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988. p. 69-82.
- GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: marco zero. 1982.
- HOOKS, Bell. **E não eu uma mulher**: mulheres negras e feminismo. 1981. Tradução livre Plataforma Gueto. 2014.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro. 2009.
- NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. **Mulherismo africana**: práticas na diáspora brasileira. *Currículo Sem Fronteira*. v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019.
- MAZAMA, Ama. **A afrocentricidade como um novo paradigma**. In.: *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro. 2009.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção: feminismos plurais. Belo Horizonte: Letramento; Justificando. 2017.
- RIBEIRO, Matilde. **Mulheres negras brasileiras**: de Bertioiga a Beijing. *Estudos feministas*. Ano 3. 2º semestre de 1995.
- WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe**: movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da ABPN*. Vol.1. n.1. mar-jun. 2010.
- VELASCOS, Mercedes Jabardo. **Feminismos negros**: una antología. In: *Introducción construyendo puentes: em dialogo desde / com el feminismo negro*. Madri: Traficantes de sueños. 2012.

# RODAS DE CONVERSA: (ENTRE) OLHARES PARA A DIVERSIDADE NA ESCOLA

*Janaina da Conceição Santos Dias Almeida*

Pra início de conversa...

O presente relato foi construído baseado não apenas nas experiências de formação, de atuação docente na educação básica e na relação estabelecida com as juventudes (GROPPO, 2000) de uma escola pública de Feira de Santana – Bahia, mas também nas discussões tecidas ao longo do Curso de Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação, ofertado pelo Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB; acreditando que um dos principais desafios para a sociedade, atualmente, é tanto conhecer as juventudes quanto ajuda-las a “compreender a si próprias e descobrir novas formas de socialização, participação e criação nas mais variadas esferas do poder, do conhecimento, da economia e da cultura” (CATANI e GILIOLE, 2008) e, conseqüentemente, toda a diversidade que as circunda dentro e fora da escola.

Em tempos sombrios como esses – de silenciamento e de negação de direitos sociais – que emergem na atualidade, pensar no outro além de si mesmo e se preocupar com o reconhecimento dos direitos humanos se constituem necessidades primordiais na busca da construção de sociedades humanas e democráticas. Isso faz com que conceitos como diversidade e diferença, conceitos muito caros à Educação, ur-

jam adentrar a sala de aula, de modo que os sujeitos possam reivindicar, não apenas para si, o reconhecimento e a afirmação da diferença como marca identitária, como indicador de pertencimento a determinado coletivo de indivíduos (BHABHA, 1998 *apud* SOUSA, 2018).

Nesse sentido, Coppete, Fleuri & Stoltz (*apud* Menezes & Machado, 2015) destacam a importância de se compreender *diversidade* como uma categoria política que não deve estar desvinculada das lutas históricas e dos movimentos sociais. Embora chamem a atenção para a variedade de sentidos bastante complexos para o conceito de diversidade, os autores salientam que, de forma geral, o termo representa o caminho das relações sociais, colocando em questão importantes segmentos dos movimentos sociais que debatem sobre gênero, discriminação racial, criança com deficiência, entre outros temas geradores de tensão na sociedade.

Assim como eles, Gomes (2012) também discute diversidade como uma categoria política, contudo, relacionando-a à desigualdade como uma construção histórica oriunda das/nas relações de poder. Segundo ela, a diversidade deve ser entendida como uma construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se realiza em meio às relações de poder e aos efeitos da crescente desigualdade socioeconômica, que se acentuam no contexto nacional e internacional, sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Por essa razão, ainda segundo Gomes (2012), falar sobre sujeitos diversos é falar sobre aqueles que sofreram ou sofrem desigualdades – um tratamento diferenciado e inferiorizante – que acontece para que, por meio da manutenção do monopólio dos bens econômicos, os detentores do poder possam manter o seu *status quo*, fator pelo qual a história do Brasil estaria repleta de fatos que enfatizam tanto o silenciamento quanto a exclusão de diferentes sujeitos – a invisibilidade dos povos indígenas, o pretense apagamento da escravização dos negros, a indiferença em relação aos trabalhadores do campo, a falta de inclusão social das pessoas com deficiência, a heteronormatização das relações. Em meio aos interesses e relações de poder, produzem a “diferença” a partir de padrões socialmente aceitáveis, como se cada indivíduo ti-

vesse que ser condicionado às expectativas da sociedade em relação ao “lugar” que deve ocupar (SILVA, 2003).

Por essa razão, para Morin (2001), o grande desafio da escola, enquanto espaço onde transitam jovens de diferentes gêneros e sexualidades, pertencentes a diferentes grupos étnicos, econômicos, com seus costumes, culturas e crenças, permanece sendo trabalhar e respeitar as diferenças dentro desse espaço, atentando para que todos tenham as mesmas oportunidades, sendo necessário romper com estereótipos de base histórica ou ideológica, econômica e social que lhe invadem os muros e, por vezes, “habitam”.

Segundo Moreira e Candau (2003), a escola é palco onde se manifestam preconceitos e discriminações de diferentes tipos; sem, contudo, reconhecê-los, visto que, de tão impregnada por uma “representação padronizadora da igualdade”, transveste-se e assume o discurso comum de que todos são iguais e têm os mesmos direitos. Tal postura torna ainda mais latente a necessidade de um debate franco e aberto sobre diversidade na escola para que se perceba e intente superar esse discurso, reconhecendo não apenas a existência do preconceito e da discriminação mas também a necessidade de que eles sejam “problematizados, desvelados, desnaturalizados”, a fim de romper com um longo ciclo de “reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.164).

A este respeito, Peregrino (2007) alerta para a necessidade de se voltar o olhar para as diferentes maneiras de ser jovem nos espaços escolares, que, dadas às particularidades, contribuem para que se diferenciem entre si nas maneiras de se expressarem e também de apreciarem a vida frente às múltiplas possibilidades e condições que caracterizam sua condição juvenil, num processo de leitura e escrita social tecido no contexto das relações interpessoais; inicial e especialmente, as escolares.

Sobre esse processo de leitura e escrita social juvenil, vale salientar que, por serem tidas como tabus, discussões acerca da sexualidade, das relações étnico-raciais, dos estereótipos estéticos e afetivos, da masculinidade, do prazer, são aprendidas, apreendidas e tecidas – por vezes, irreflexivamente – através da busca na internet. O problema é que,

em tempos de *fake news*, além de lidar com o silenciamento, é preciso enfrentar também, nessa construção de conhecimentos, as inverdades que circulam nas redes. Assim, urge que temáticas como essas adentrem os muros da escola para que sejam debatidas criticamente com e pelos jovens-estudantes e uma forma possível para isso é o trabalho com as rodas de conversa.

As rodas de conversa se caracterizam como uma prática em que se reúnem pessoas para que possam interagir e trocar experiências. Nesse contexto, é escolhido entre os participantes um mediador que tenha uma reflexão/conhecimento prévio sobre a temática proposta. A sua atitude é, primordialmente, de escuta, sendo possível, no entanto, participar em alguns momentos com questões trazidas a partir da elaboração prévia de um roteiro de debate ou com a reformulação ou interpretação de falas, lançando-as novamente ao grupo para um melhor aprofundamento (ALMEIDA, 2017).

Segundo Moura e Lima (2014), as rodas de conversa são propícias para o diálogo, no qual todos podem se sentir à vontade para falar e para escutar; um momento singular de partilha, um exercício de escuta e fala, sendo os momentos de escuta mais numerosos que os momentos de fala. As considerações apresentadas por cada interlocutor são tecidas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior.

Por essa razão, a formação desse espaço coletivo, no qual cada jovem pode expressar livremente suas percepções, suas crenças, seus valores, suas opiniões e experiências sobre temas diversos, faz com que as rodas de conversa tenham boa receptividade entre os estudantes e se constituam numa metodologia possível de ser adotada por qualquer escola, possibilitando um pensar “fora da caixa”, a troca de ideias, a expressão dos pensamentos, o escutar diferentes pontos de vista e a reflexão coletiva sobre valores e decisões.

É um convite à participação, pessoal e coletivamente, do jovem no debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018). Os

jovens-estudantes se tornam autores em seus processos de socialização, de construção do conhecimento, e na responsabilidade com suas aprendizagens. A relação entre professores e estudantes passa a ser estabelecida em coautorias, tratada numa dimensão ampliada de suas possibilidades e potencialidades.

E, por este caminho, este trabalho objetivou refletir a potencialidade das rodas de conversa na ampliação não apenas do diálogo com os jovens estudantes, uma aproximação entre a escola e as juventudes, mas também do debate sobre diversidade nas escolas, a partir do trabalho desenvolvido transdisciplinarmente, em 2019, pelos docentes de uma escola pública estadual de Feira de Santana.

### Fazendo a roda girar...

Partindo-se do entendimento de que as rodas de conversa se constituem como uma potente possibilidade metodológica na comunicação temática, dinâmica e produtiva entre os jovens-estudantes e os professores (MOURA;LIMA, 2014), que propicia a aproximação não apenas dos jovens-estudantes entre si, mas também entre estes e os demais sujeitos do cotidiano escolar, o presente relato revisita atividades desenvolvidas, em 2019, a fim de apontar caminhos para a sua aplicabilidade dessa metodologia em outros contextos escolares.

Por se tratar de uma escola criada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como uma iniciativa para expandir o tempo dos estudantes na escola através do oferecimento, no turno oposto àquele em que estão matriculados na escola regular, de uma grande diversidade de atividades culturais e de acesso ao conhecimento científico que vão desde exposições e exibição de filmes até oficinas e cursos, a adesão dos estudantes às propostas da instituição em questão é facultativa, o que torna o trabalho nessa escola ainda mais desafiador. É preciso mobilizar o outro a querer estar e participar, espontaneamente, das atividades desenvolvidas; por essa razão, legar aos jovens estudantes a coautoria do processo constituiu-se um elo entre eles, a ação e o corpo docente responsável.

As rodas de conversa abordadas nesse relato foram realizadas no terceiro ciclo letivo – entre setembro e novembro de 2019, quinzenal-

mente, no turno vespertino, e tiveram duração de duas horas. Foram realizados seis encontros, nos quais, além dos professores organizadores – a professora de Língua Portuguesa, a professora de Geografia e o professor de Biologia que também é um dos gestores da unidade, participaram, aproximadamente, 20 estudantes, meninos e meninas, oriundos de diferentes escolas públicas estaduais de Feira de Santana, com idades entre 15 e 18 anos, cursando o Ensino Médio.

O ambiente era organizado em disposição circular, atendendo a escolha deles, com tatames e almofadas. Todos podiam se dispor como quisessem, de forma que pudessem ver e escutar todo o grupo. Não existia ordem de fala, mas quem falava tinha que ser respeitado na sua vez. O tempo não era cronometrado; contudo, uma fala só poderia ser iniciada após o término da outra. Num processo espontâneo e bem interativo, a roda fluía mediada por eles e por nós professores, orientada por um tema gerador, escolhido colaborativamente com os estudantes; ação que favoreceu a aceitação espontânea deles à ação.

Na definição dos papéis atribuídos aos participantes, coube aos professores organizadores a responsabilidade de criar estratégias que estimulassem a participação democrática e energética dos envolvidos e de organizar o ambiente onde a roda aconteceria, enquanto que a responsabilidade não apenas da sugestão, mas também da escolha e da leitura prévia sobre os temas era dos estudantes. Ainda sobre o processo de organização, também coube a eles, com o acompanhamento dos professores responsáveis, sugerir e definir recursos para estimular e/ou potencializar as reflexões sobre o tema, como vídeos, textos, músicas etc. Por ser uma atividade livre, poderiam participar também estudantes não-matriculados na unidade escolar.

Intentando aumentar o alcance discursivo da proposta, foi feito um calendário com os dias, horários e os temas a serem debatidos, afixado numa parede do pátio da escola onde todos tinham acesso e nas redes sociais da instituição, para que os estudantes e demais interessados pudessem ter conhecimento e programar sua participação. Além disso, foram elaborados cartazes específicos para cada temática; que, ao término de cada roda, já era anunciada com seu respectivo cartaz.

Para conduzir as discussões, foi usada a exposição de vídeos, filmes, imagens, documentários curtos, músicas, em grande parte por sugestão dos estudantes. O momento de uso destes variava: no início, no meio ou quando a roda estava para ser concluída. Embora levando em consideração a sugestão e escolha dos estudantes pela temática, ainda que temas diversos – juventudes, diversidade de gênero, afetividade, sexualidade, racismo, discriminação racial – tenham sido abordados nas conversas, atentou-se para que as discussões condissessem com suas idades.

Na roda intitulada Juventudes, a partir do documentário “Nunca me sonharam”, foram discutidas os desafios de ser jovem no Brasil e as visões preconceituosas e homogeneizante sobre as juventudes hoje, especialmente as juventudes negras e periféricas.

Em “Quem eu amo me define?”, o debate circulou em torno da diversidade de gênero, da afetividade e os preconceitos que circundam as relações, em especial às que fogem à heteronormatividade. Dentre os relatos trazidos, casos de homofobia na escola, na família e a dificuldade de autoaceitação.

A violência na constituição dos relacionamentos afetivos, a discriminação entre os gêneros, o machismo presente nos discursos foram debatidos na roda Masculinidade Tóxica. O papel da família e da escola como legitimadoras desses discursos foi apontado pelos interlocutores. Alguns falaram sobre preconceitos discursivos ampla e acriticamente reproduzidos.

Se falar sobre sexualidade é um tabu, esse movimento se torna mais intenso quando o holofote se volta à sexualidade da mulher: As censuras ao corpo, ao prazer, aos desejos, ao comportamento; os estereótipos estéticos e afetivos... Ao voltar o olhar à mulher negra, percebe-se o quanto essas questões são ainda mais complexas, infinitas e segregadoras. Em “Eu não sou as suas ‘negas’: Mulher negra, sexualidade e estereótipos”, debateu-se a sexualidade da mulher negra, seus estereótipos e preconceitos.

A partir de um recorte do documentário “Índios no Brasil” produzido pela TV Escola que aborda a Identidade, línguas, costumes, tradições, a colonização e o contato com o branco, a briga pela terra, a

integração com a natureza e os direitos conquistados dos indígenas até fins do século XX, a roda de conversa “Coisa de ‘índio’: O indígena no Brasil” debateu a visão caricaturada que a sociedade tem do indígena, o conflito pelas terras e o contexto atual de perseguição e demonização dos povos indígenas.

Atendendo às ações desenvolvidas em comemoração ao Novembro Negro, a roda “Como superar o racismo?” foi realizada com a presença de convidados externos, pertencentes a diferentes seguimentos da sociedade, que trouxeram suas experiências de vida e como fizeram e fazem para superar o preconceito racial. Como encerramento, os alunos assistiram ao monólogo “Nas en(cruz)ilhadas”, de Leno Sacramento, e puderam debater com o ator/autor sobre a obra, refletindo principalmente sobre a temática abordada.

A promoção das rodas de conversa teve como objetivo construir um espaço politicamente democrático, sensível, inclusivo e potencialmente criativo, um espaço dinamizado com as ideias e os desejos advindos dos jovens estudantes, contextualizado com suas realidades e fazer/ser juvenil. Para que isso acontecesse e trouxesse os resultados que trouxe, fez-se necessário repensar nossas práticas e nosso papel enquanto educadores para que os objetivos fossem alcançados com sentido, principalmente, para os estudantes e seus projetos de vida. Não foi, nem é uma tarefa fácil, mas é possível, e com resultados gratificantes, visto que aprender a conviver e aprender a ser são atitudes perceptíveis em ações metodológicas como essas.

## Entre uma roda e outra, um recorte!

As experiências compartilhadas com os jovens estudantes mediante as rodas de conversa foram ímpares, tanto pela organização e escolha temática quanto pela forma como as discussões eram conduzidas e tecidas. Dentre as temáticas por eles escolhidas e, por todos, debatidas, a fim de exemplificar como as rodas giravam, descrever-se-á uma que chamou especial atenção: “Eu não sou as suas ‘negas’: Mulher negra, sexualidade e estereótipos”, pela riqueza das discussões tecidas e por ter visto a autoidentificação de meninas e professoras negras com o que

era falado: “Eu também passo/passei por isso”, criando um ambiente de sororidade e aceitação entre elas.

Inicialmente, para promover um ambiente acolhedor e propício à discussão, decorou-se a sala na qual a roda aconteceria com imagens de mulheres negras: diferentes corpos, diferentes orientações sexuais, midiaticização do corpo negro, depoimentos em redes sociais. Esse primeiro contato com o ambiente, mediante leitura verbo-imagética, contribui – acredita-se – para suscitar as reflexões que vão sendo tecidas e amadurecidas ao longo do debate. Participaram da roda em questão, a professora JD e a professora MS, a gestora da escola, o professor DF e 18 estudantes – sendo seis meninos e doze meninas; majoritariamente negros.

No rito de abertura, os estudantes foram recepcionados pela professora MS que os agradeceu pela presença – rotina adotada em todas as rodas de conversa – e abriu um breve debate perguntando sobre como a mulher negra é vista na sociedade e como ela se vê. Meninos e meninas foram convidados a refletir e a falar a respeito da questão. A invisibilidade da mulher negra nos padrões de beleza nacionais foi destacada pela estudante X. Segundo ela,

Quando a gente pega uma revista de moda ou mesmo vê os comerciais na televisão ou nas redes [sociais], já que é lá que os padrões de beleza são ditados, é difícil ver uma mulher negra retratada. Se você perguntar a meu irmão, meus primos e alguns amigos meus como é uma mulher bonita pra eles que são ‘negões’ dificilmente as características faladas são de uma mulher negra. A não ser, o tamanho da ‘bunda’. (Estudante X, 2019)

Face a fala da estudante X, a estudante K apontou a dificuldade encontrada por ela de autoaceitação e reconhecimento do próprio corpo. Enquanto ela relatava que se achava feia por não gostar do formato de “suas curvas”, o estudante Y ressaltava exatamente a beleza dessas.

Eu sempre tive dificuldade de me achar bonita. Esse negócio de ter ‘bunda’ grande e perna muito grossa não é tão legal, princi-

palmente quando você vai comprar roupa. Parece que fica tudo maior. Eu queria ser mais magrinha. (Estudante K, 2019)

Oxe! Mas tu tem um corpão. Chama a atenção. Tem um monte de mulher aí que se acaba na academia pra ficar ‘boa’ assim. (Estudante Y, 2019)

Pois é! Por isso... Fica parecendo que é só um pedaço de carne. Eu ouço é coisa... Não posso usar nada assim que já escuto piadinha de homem sem noção (Estudante K, 2019)

A fala do estudante Y não foi isolada. Muitos meninos e mesmo meninas fizeram coro a ela, sem atentar para o machismo que a permeia e a violência que ele atribui ao feminino. Além disso, gritam nas falas da estudante K e do estudante Y os resquícios de uma colonialidade que persiste ainda hoje no tocante ao corpo negro, especialmente, da mulher negra: o corpo como objeto de um desejo, de um fetiche, que estabelece padrões aceitáveis para essa beleza: as curvas e o volume dessas – a objetificação da mulher, e a busca incessante para adequar-se a esses padrões.

Muitas estudantes e a professora JD relataram o quanto sofreram/sofriam bullying (racismo) por serem negras e estarem fora desse “padrão” e o quanto isso, muitas vezes, as fez se sentirem feias. Na oportunidade, a professora JD mencionou um “insulto” por ela recebido e que a pessoa acreditava estar fazendo um elogio.

Uma vez, a mãe de uma amiga me falou: “Você até que é bonita... Tem traços finos, sorriso branquinho. Nem parece que é negra. Sua mãe teve a barriga limpa.” Minha amiga ficou morta de vergonha e achou que eu brigaria com a mãe dela, porque eu sempre fazia isso quando falavam qualquer coisa desse tipo. Eu apenas sorri, debochadamente, e disse à mãe dela que talvez na cabeça dela aquilo fosse um elogio, mas que não esperasse que eu fosse agradecer e disse à minha amiga que, dessa vez, ignoraria a ofensa pelo carinho que tinha a ela. (Professora JD, 2019)

Todas as narrativas trazidas ao debate foram acolhidas num processo coletivo de escuta sensível e respeitosa. Após esse momento inicial, o professor DF falou brevemente sobre a situação da mulher negra na sociedade brasileira especialmente no tocante à sexualidade, trazendo alguns dados e gráficos para a reflexão.

Em seguida, os participantes da roda de conversa foram convidados a assistir atentamente a dois vídeos sobre a temática, anotando pontos que considerassem interessantes para fomentar a discussão posteriormente. Os vídeos apresentados foram indicados e trazidos pelas estudantes K e P. Produzidos por blogueiras negras, os vídeos abordam e debatem situações enfrentadas por mulheres negras face a sua sexualidade e os estereótipos construídos ao redor dessa.

O primeiro vídeo exibido “Mulher negra e sexualidade”, disponível no link <<https://youtu.be/eXVMHWe8FE>>, volta o seu olhar para a necessidade de debater sobre a sexualidade da mulher; em especial, da mulher negra. Nele, mulheres negras trouxeram, a partir de suas experiências, a sexualidade da mulher negra ao debate, salientando que essa ora transita apontando-as como mulher objeto-sexual, num movimento de hipersexualização do corpo negro, ora como mulher “invisível”, um caminho antagônico de dessexualização por não se enquadrarem aos padrões corporais e estéticos aceitáveis de “objeto-sexual”. Esse vídeo teceu um diálogo muito próximo com o que foi apontado pelos estudantes e professores na abertura da roda de conversa.

Já o segundo vídeo “Afetividade da mulher negra e lésbica”, disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=pD1zNpMg240>>, aborda tanto o racismo existente no movimento LGBTQI+ e a lesbofobia no movimento negro quanto os dilemas enfrentados pela mulher negra e lésbica na construção dessa afetividade. Segundo as debatedoras do vídeo, a pauta da mulher negra e lésbica nos movimentos sociais é colocada em segundo plano ou ignorada. Além de ter que lidar com a lesbofobia, elas destacam também a necessidade de enfrentamento do contexto de hipersexualização e de invisibilidade nos relacionamentos, assim como acontece com a mulher negra heterossexual.

Conduzidos pelas estudantes K e P, os participantes da roda de conversa foram convidados a apontar pontos do vídeo que acharam in-

teressantes. A discussão, referendada pelas diferentes experiências desses jovens e pela provocação das debatedoras, seguiu a partir das semelhanças e das dificuldades enfrentadas não apenas por essas mulheres dos vídeos, mas também por eles na constituição de suas afetividades.

Eu me vi na fala daquela mulher do primeiro vídeo. Eu sempre tive dificuldade pra me reconhecer como negra, me achar bonita e aceitar meu cabelo do jeito que ele é. Eu ficava pensando porque todo mundo do meu bonde conseguia namorar e eu não. Eu me achava feia. Não me aceitava mesmo. Depois desse movimento do cabelo natural, vi muitas meninas incentivando outras a se verem fora desses padrões aí. Eu me vejo diferente hoje. Não é fácil. Um dia, minha tia me disse que homem nenhum ia me querer com um cabelo desse. Acaba com a autoestima, né? Ainda bem que tem quem ajude a gente a pensar diferente. (Estudante B, 2019)

Antes eu achava que o meu padrão de beleza pra mulher era baseado pelo meu gosto, mas agora, pró, acho que tem muito disso aí da mídia, da criação, dos amigos. A gente nem percebe que nosso gosto pode ser manipulado. Eu já falei muito disso que as meninas falaram aí. A gente nem percebe. (Estudante F, 2019)

Meu pai me disse que coisa mais feia é 'viado' preto. Preto não nasceu pra isso; não honra a cor. Ele até acha normal mulher com mulher. Diz que é o sonho de todo homem. Que homem? Eu fico pensando se ele soubesse que tem um filho 'viado'. (Estudante L, 2019)

Eu vejo isso o tempo todo nos 'rolê'. A forma como os homens falam das 'sapata'. Eles pensam que a sexualidade da mulher é condicionada a uma experiência ruim com homem. Tem uns que 'perde' a noção. Fala cada besteira... Sabe... Uma coisa que a mulher fala no vídeo e que eu já percebi também: as bichas e as sapatas pretas tem dificuldade de arranjar alguém. O povo quer só um frete ali porque acha que os 'preto' tem mais fogo que todo mundo, e só... Eu também acho difícil ver casal homo preto... Rola um racismo aí. (Estudante V, 2019)

Mediante as reflexões suscitadas nessa roda de conversa, pode-se perceber que os jovens estudantes chegaram à percepção de que a construção social da sexualidade da mulher negra gravita entre o racismo – a invisibilidade da beleza, dos desejos e necessidades dessa mulher – e o machismo – a mulher como “objeto-sexual”. Nesse contexto, vale salientar que, enquanto o racismo fora trazido, por vezes, implícito nas situações descritas, o machismo mostrou-se latente e legitimado mesmo em contextos familiares, tanto por meio do assédio quanto pelos silenciamentos ou naturalização de falas preconceituosas.

Como parte da ritualização das rodas de conversa, para finalizar a atividade, os estudantes foram convidados a escrever, no painel do aprendizado, caso desejassem e sem a necessidade de identificação, uma palavra/nota sobre a experiência com a temática: O que aprendeu? Qual a provocação? Se gostou... Dentre os escritos, alguns chamaram a atenção:

Eu não quero nem preciso ser a nega de ninguém pra me achar bonita. (Sem identificação)

Por mais sororidade entre as mulheres negras. (Sem identificação)

A beleza está nos olhos de quem vê. Veja-se! (Professora de LP)

Ser um homem melhor... (Estudante F)

Ansiosa pela próxima roda... (Sem identificação)

Como pode ser visto, nos ritos finais, as rodas manifestam uma característica mais avaliativa. O pedido para que os participantes escrevam no “painel do aprendizado” sobre sua relação com a temática a partir do que foi debatido em roda se configura como um momento necessário para olharem para si mesmos e se perceberem face às informações compartilhadas e debatidas. Ademais, é também o momento para que os proponentes, a partir desses feedbacks, possam avaliar se a dinâmica e o propósito da discussão temática surtiram o efeito esperado e de que forma.

Nessa perspectiva, pode-se observar que, ao potencializar encontros dialógicos nos quais a fala emerge como signo de valores, normas,

cultura, práticas e discurso (SAMPAIO; SANTOS; AGOSTINI & SALVADOR, 2014, p.1301), as rodas de conversa criam possibilidades de produção e ressignificação de sentido/saberes nas experiências dos jovens estudantes – e dos professores partícipes; sendo, portanto, uma relevante contribuição para práticas docentes que se intentam emancipadoras e inclusivas.

## O ponto de partida é também de chegada!

É comum no atual cenário educacional ainda se insistir em orientar as juventudes a partir de expectativas de mudança extraídas de contextos que não condizem nem com a trajetória histórico-cultural, nem com os incentivos e condições abertas à efetiva participação dos estudantes. Como espaço de escuta e colaboração, as rodas de conversa caminham na contramão, problematizando a condição de estar/ser jovem na contemporaneidade e ampliando as reflexões sobre esta condição.

Além disso, existe a importância dada à representatividade dos que formam a roda e que fortalecem o processo de escuta e de busca autônoma de conhecimento, revelado em falas como: “Eu li que...”, “eu vi que...”, “eu descobri... agora”, “eu entendi...”, “eu não pensava dessa forma...”, “eu não sabia disso...”. Destarte, os jovens vão revelando seu cotidiano, suas perspectivas, a crença que depositam em si e nos outros, os princípios e valores que (des)acreditam e vivem, os significados dos acordos morais socialmente construídos e singulares a seu grupo entre tantas outras questões; moldando e ampliando também o olhar docente sobre si e para si no contexto escolar.

A partir da experiência desenvolvida na escola, pode-se perceber que, à medida que todos os envolvidos se colocaram em uma posição que os permitia adotar uma atitude mais reflexiva, uma infinidade de possibilidades e novas ideias fizeram com que esta prática se transformasse em prática-reflexão; exatamente por ser uma oportunidade de apurar o olhar e os ouvidos para o que está não apenas sendo dito, mas também silenciado nas narrativas, legitimando a essas falas o potencial criador, criativo e catalizador de reflexões – e também produtor

de conhecimento, que elas tem. Tudo corrobora para uma forma de perceber e interagir tanto com a realidade quanto com a diversidade existente dentro e fora da escola.

Ao longo de todo o planejamento e da realização das rodas e das propostas temáticas, buscou-se fissurar as pilastras que insistem em promover e sustentar a exclusão, a discriminação e a limitação dos jovens na participação plena da sua vida social e, nesse contexto especificamente, da vida educacional. Dessa forma, ao legar aos estudantes o poder das escolhas e da condução do processo e das rodas de conversa, percebeu-se latente o protagonismo juvenil na escola em movimentos que potencializaram o “*a-cor-dar*”, movimentando o planejamento e impulsionando e favorecendo novos arranjos de diálogo; sendo, portanto, caminhos pedagógicos emancipadores para todos - estudantes e professores.

No tocante às discussões, dores sentidas e marcas deixadas por momentos em que tiveram que enfrentar olhares inquisidores, risos perversos e falatórios maliciosos pelos corredores das escolas por serem “diferentes”, assim como julgamentos familiares arraigados pela religiosidade, conservadora e excludente, quanto a homossexualidade, emergiram diversas vezes nas falas de alguns desses jovens. Falas que, por muitas vezes, foram autonegadas ou socialmente silenciadas, no dia-a-dia, em suas casas, na e pela escola, mas que encontraram o conforto de saber que alguém, naquele espaço, não as julgava, sendo talvez a oportunidade de encontrar o apoio necessário para enfrentar ou superar turbulentas travessias, estabelecendo uma rede de apoio mútuo por meio de afinidade ou de empatia.

Mesmo entendendo que temas que envolvem a diversidade são complexos, inquietantes e nem sempre podem ser tratados de forma harmônica, especialmente na/pela escola, tal argumento não justifica a omissão diante de questões polêmicas que fazem parte do mundo contemporâneo. A escola como espaço formativo, tão permeada de diversidades culturais, de classes sociais, de gêneros e ideias precisa despir-se de seus preconceitos, por vezes velados ou expostos, e buscar o diálogo aberto com toda a sua comunidade, propiciando, assim, um ambiente que não apenas prima mas também estimula o respeito à diversidade,

ajudando assim a formar cidadãos mais críticos, educados e respeitosos, que buscam uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Nesse sentido, é necessário que o professor, enquanto um dos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, assuma de fato o seu papel de educador e discuta, indague, reconheça e aponte a necessidade de um convívio respeitoso, de reconhecimento e de inserção desses que se encontram marginalizados e impossibilitados de exercer sua cidadania e isso só será possível mediante o estudo e o conhecimento de assuntos que dizem respeito à diversidade (questões ambientais, relações de gênero, sexismo, deficiências...), a diminuição das desigualdades dentro e fora do espaço escolar e o desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados à valorização e ao respeito às diversidades.

Ao desejar que a escola se torne palco dessas discussões através do uso metodológico das rodas de conversa, não se objetiva acreditar, ingenuamente, que ela, por meio dessa ação, sozinha, seja capaz de mudar a sociedade acabando com a discriminação, as desigualdades e o preconceito que a permeiam, mas que, por meio da construção de projetos pedagógicos mais crítico-reflexivos e inclusivos, possa ser capaz de direcionar o olhar/pensamento de modo que a diversidade seja vista com naturalidade e, assim, na prática, contribua para a promoção de um ambiente de transformação nas relações educativas ajudando os jovens-estudantes a se posicionarem e superarem as adversidades.

## Referências

ALMEIDA, Janaína da Conceição Santos Dias. **Meu olhar de encontro ao teu:** A escola na ótica dos jovens-estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - Conceição da Feira/Bahia. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Centros Juvenis de Ciência e Cultura.** Salvador, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANAL DAS BEE. **Afetividade da mulher negra e lésbica**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pD-1zNpMg240>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo, SP: UNESP, 2008.

GOMES, Nilma Lino (Org.) **Apresentação: Desigualdades e diversidade na educação**. In: Revista Educação e Sociedade. vol. 33, n. 120, Campinas, jul.- set. 2012, p. 687-693.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. **Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016.

MENEZES, Flávia Maria de; MACHADO, Priscila de Oliveira Dornelles. **Atravessando pensamentos: diferença, diferença, criança pequena e infância**. Horizontes, v. 33, n.2, p. 81-88, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Educação escolar e cultura(s), Maio/Jun/Jul/Ago 2003 nº 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda**: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p.98-106, jan.-jun. 2014.
- PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.
- NERY, Nátaly. **Mulher negra e sexualidade**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eXVMHWe8FE>
- PEREGRINO, Mônica. **Múltiplas identidades e escola/identidades juvenis**. 2007. Disponível em: [http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave\\_artigo.asp?cod\\_artigo=1020](http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1020). Acesso em: 22 mar. 2020.
- SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Márcia; SALVADOR, Anarita de Souza. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde**: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. Interface Comunicação-Saúde- Educação, 2014; 18 Supl 2:1299-1312.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: \_\_\_\_\_. Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2005
- SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida. **A diversidade na escola**: concepções e práticas docentes. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

# POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE ETNOCÍDIO

*Diego Gato dos Santos*

## 1 – INTRODUÇÃO

Os povos indígenas clamam por seus direitos, pois querem viver. As lutas desses povos é um clamor por justiça, respeito e dignidade e, principalmente respeito em relação à territorialidade, ao sagrado que envolve em toda sua dinâmica de cotidianidade, à floresta e aos rios. Atualmente as etnias indígenas pertencentes ao chão amazônico sentem-se completamente inseguras com tantas declarações que pretendem violar seus direitos.

Essa pesquisa teve por objetivo: discriminar os povos indígenas da Amazônia; apresentar o conceito de etnocídio; e, relacionar o conceito de etnocídio como violação de direitos humanos à condição de vida dos povos indígenas da Amazônia. Metodologicamente foi adotada a abordagem etnográfica dos conceitos levando em consideração as contribuições da etnometodologia.

Na Amazônia habitam aproximadamente 180 povos indígenas somando mais ou menos uma população de 208 mil indivíduos, além de 357 comunidades remanescente de quilombolas e milhares de comunidades de seringueiros, ribeirinhos ou babaçueiros (HECK, 2005). Nessa riqueza cultural o etnocídio apresenta-se como uma ameaça,

haja vista ser ele uma forma de extermínio cultural (CLASTRES, 2004), que violam os direitos fundamentais da existência: o direito à vida e à liberdade.

## 2 – POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA

A Amazônia apresenta-se ao mundo com toda sua riqueza de fauna e flora, com características próprias da região de floresta tropical, intitulada muitas vezes como pulmão do mundo que contém o maior rio de água do doce. E para além disso, é preciso perceber, também, a grande riqueza da Amazônia que são os povos que nela habitam, aproximadamente 180 povos indígenas, somando mais ou menos uma população de 208 mil indivíduos, além de 357 comunidades remanescente de quilombolas e milhares de comunidades de seringueiros, ribeirinhos ou babaqueiros (HECK, 2005).

Vale destacar uma certa ênfase aos povos indígenas que costumemente ficam vulnerais a ataques conflituosos desde a colonização até os dias atuais pelas políticas de desenvolvimento que na sua maioria são expressão de mentalidades ainda colonizadoras que exterminam esses povos, não levando em conta suas vidas e costumes. Nesse sentido, segundo Heck (*idem*), a perspectiva histórica desses povos foi interrompida por um projeto colonial brusco e violento que, valendo-se de guerras, escravidão, ideologias religiosas e de doenças, provocou na Amazônia uma grande catástrofe demográfica, além de contribuir radicalmente para o etnocídio.

Dessa forma, a partir da década de 70, houve uma aceleração do processo de um sistema capitalista na região amazônica, estimulando e apoiando esses projetos de desenvolvimento que se expandiram num contexto de colonização, construção de estradas, hidrelétricas, pelotões militares e pistas de pouso, esse processo significou, por vezes, a extinção de grupos indígenas (*ibidem*).

Contudo, segundo manifesto do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2012), os povos indígenas vivem ainda os sussurros de extermínios através do confinamento de seu povo e comunidades em terras insuficientes; da morosidade do governo na condução dos pro-

cedimentos da demarcação das terras de povos que passaram a viver em acampamentos provisórios e ainda há o descaso com a educação.

Além do mais, as ameaças à vida desses povos não são menores do que foram no passado. Nesse sentido, é preciso ter uma compreensão histórica dos males que assombraram e ainda assombram os povos indígenas, como por exemplo o etnocídio, que, segundo o dicionário online de português<sup>9</sup>, é definido como a destruição de uma etnia no plano cultural, dessa maneira, propõe-se ainda o esclarecimento deste conceito.

### 3 – O ETNOCÍDIO

A partir de 1500 houve uma drástica redução da população dos povos indígenas no Brasil, por um genocídio espantoso que se concretizou pela guerra de extermínio, pelo trabalho escravo, e por novas enfermidades que os acharam. E diante disso, a sequência de eliminação continuou numa perspectiva cultural. O etnocídio, foi igualmente devastador: com a desmoralização pela catequese, da pressão dos fazendeiros que se apropriavam das terras, e pelas fracassadas tentativas de se enquadrar no meio dos “brancos” (RIBEIRO, 1995).

De maneira geral, a história de invasão de nosso país é marcada pelo extermínio de seu povo por meio do genocídio e do etnocídio. Os povos originários sofreram e ainda sofrem com os impactos dessas máquinas de destruição que estão em pleno funcionamento no Brasil, principalmente com foco na Amazônia onde as comunidades indígenas que optaram por viver em seu *habitat* são ameaçadas com as realidades de aumento do massacre no decorrer dos anos (CLASTRES, 2004).

No entanto, passa ser comum a tentativa de silenciar esses males, principalmente quando são atribuídos aos povos originários, é o que afirma, Palmquist (2018, p. 15):

É muito comum que, quando aplicados aos povos indígenas, os conceitos de genocídio e etnocídio sejam seguidos do adje-

---

9 Dicio. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/etnocidio/>. Acessado em: 05 de julho de 2020.

tivo silencioso. [...]. Os processos genocidas e etnocida não são nunca silenciosos, são silenciados, escondidos, negados, [...]. São silenciosos para quem não está interessado em escutar.

Cabe, ainda, fazer uma diferenciação de genocídio e etnocídio, embora as populações indígenas sejam vítimas dessas duas práticas exterminadoras. De acordo com Clastres (2004), o genocídio está atrelado ao extermínio de uma minoria racial, já o etnocídio não visa a destruição da pessoa física, mas o da cultura. Para Wallis (1930 *apud* MONDIN, 1980), a cultura de um povo é entendida essencialmente como uma forma espiritual, contendo múltiplos elementos que a constituem com características próprias de um povo, para assim se distinguir de outro. Portanto, o genocídio mata o corpo, enquanto o etnocídio, o espírito.

O espírito de uma cultura pode ser entendido como aquilo que dá vida, sentido e *ânima*. Para Boff (1996) o *ruach*-espírito significa o sopro vital, a força cósmica, originária que tudo pervade a *ânima*. Segundo este autor, o espírito é colocado nas primeiras páginas do Gêneses que relata a criação do universo, para assim mostrar o caos inicial, e colocar em ordem os vários seres da origem. Com isso, pode-se afirmar que quando um povo perde sua cultura perde sua força vital.

O etnocídio e o genocídio têm como semelhança a eliminação do outro, que precisa retirar-se ou ser eliminado. Um dos fatores que ocasiona esse mal são os interesses capitalistas, ambiciosos por desenvolvimento que articulam um projeto de lucros que traz como consequência o morticínio dos povos originários (CLASTRES, 2004).

Nesse sentido, Cunha (1992 *apud* PALMQUIST, 2018) relata que esse morticínio nunca foi visto como um processo planejado por agentes, mas percebe-se que sua movimentação se deu por meio da ganância e da ambição, que logo, convencionou-se a chamar de capitalismo mercantil. Nessa contribuição, esses motivos mesquinhos conseguiram exterminar e reduzir a população que estava na casa dos milhões em 1500 para aproximadamente poucos 200 mil índios nas últimas décadas.

Em nome dessa lógica capitalista, o diferente é convidado a se especializar, ou enquadrar-se na cultura padrão até se transformar no modelo que é proposto. A resposta para quando há resistência a

essa adesão, é o genocídio, já que a primeira chamada para aderir é caracterizada etnocida (CLASTRES, 2004).

Tendo em vista isso, Calheiros (2015, p. 7) afirma que

[..] é mister que se tenha em vista que o etnocídio tem como base a absorção compulsória de uma cultura por outra. Ato que por vezes não apenas prescinde de violência física, como surge transfigurado de ação social e/ou intervenção humanitária.

Entretanto, essa proposta é danosa para os povos indígenas, pois desfaz as diferenças culturais e deseja que todos se igualem, desrespeitando as diversidades e esquecendo que a condição humana habita num mundo plural. Assim, afirma Hannah Arendt (2000, p. 17), que “quem habita este planeta não é o homem, mas os homens, por isso, a pluralidade é a lei da terra”.

Paralelamente é o que contribui Sua Santidade o Papa Francisco com sua reflexão ao dirigir-se aos povos originários no encontro em Puerto Maldonado, Peru, acentuando a importância da pluralidade e diversidade: “[...] a ver de perto, nos vossos rostos, o reflexo desta terra. Um rosto plural, duma variedade infinita e duma enorme riqueza biológica, cultural e espiritual [...]. (FRANCISCO, 2018).

Além disso, essa reflexão sobre a pluralidade é também observada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que estabelece no seu artigo 2º para que não seja feita nenhuma distinção entre as pessoas, todos são iguais com direitos e deveres e cada ser humano pode viver em sua liberdade e singularidade.

É interessante notar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), garante o exercício pleno dos direitos culturais no Art. 215, e por isso o Estado deve assegurar as liberdades culturais de cada povo. Dessa forma, é uma garantia constitucional da liberdade de poder expressar-se conforme seus costumes. Vale ressaltar que os povos indígenas têm seus direitos garantidos também por meio da Declaração das Nações Unidas (2008, p. 8) sobre os direitos dos povos indígenas que estabelece no artigo 8º, parágrafo 1º que: “Os povos e pessoas indígenas têm direito a não sofrer assimilação forçada ou a destruição de sua cultura”.

Nesse sentido, é importante perceber que historicamente os povos indígenas sempre sofreram pressões numa tentativa cristológica de salvação para retirá-los do paganismo, e que muitas das vezes foram obrigados a abandonar seus costumes, crenças e *habitat*. Para isso, Clastres (2004) comenta que a evangelização das comunidades indígenas por meio de missionários é, também, viabilizado pelo poder público que pretende desenvolver políticas assistencialistas sem levar em conta o direito cultural, e que muitas das vezes os missionários vão com o intuito de converter o indígena à fé cristã.

Essa mentalidade colonizadora tem perdurado por muitos séculos mas, é interessante notar que nos últimos anos a Igreja Católica tem tentado quebrar esse paradigma histórico, e isso é observado, por exemplo, com o empenho do Papa Francisco em querer escutar a voz dos povos originários da Amazônia, como realizado no último sínodo. O Pontífice ressaltou em seu discurso, no Peru em 2018 em que anunciou o sínodo para Amazônia, a importância do compromisso dos missionários e missionárias que se comprometem na defesa da cultura dos povos originários.

Sua Santidade relata ainda nesse discurso que a “cultura dos povos originários é um sinal de vida, [...] que precisa ser preservada frente a face de novos colonialismos” (FRANCISCO, 2018), além do mais, continua a defender que a não preservação da cultura pode levar à extinção, conforme a Encíclica *Laudato Si* “o desaparecimento de uma cultura pode ser tanto mais grave do que o desaparecimento de uma espécie animal ou vegetal”. (*idem*, 2015, p. 91)

Pode-se observar, também, um histórico etnocêntrico europeu, impondo a todos um molde a ser seguido. Destacando-se como uma cultura superior, sendo aquela que traz a resolução dos problemas àqueles que são considerados incivilizados e/ou estranhos. É o que cita Dussel (1993, p. 8) falando a respeito do encobrimento do outro que foi “descoberto”:

[...] a Europa pôde se encontrar com o seu “Outro” e controla-lo, vencê-lo, violenta-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da alterida-

de constitutiva da própria modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “encontrado” como a “si mesmo” que a Europa já era desde sempre. [...] um processo de “en-cobrimento” do não-europeu.

Para isso, Clastres (2004) afirma que esse etnocentrismo do ocidente é etnocida porque se pensa e quer a civilização e por isso há uma tentativa bastante brusca de querer uma mudança forçada para se conformar aos seus costumes, não pensando do ponto de vista do outro, passando a negar a sua identidade, espiritualidade e maneira de viver.

Ainda para Clastres (*idem*) esse etnocídio é uma espécie de supressão das diferenças culturais, um jeito de reduzir o outro ao mesmo, como por exemplo, o índio amazônico reduzido ao mesmo como cidadão brasileiro. Dessa forma, observa-se completamente a negação da identidade e suas expressões culturais. Assim, conclui-se que o etnocídio resulta na dissolução do múltiplo no Um.

É o que se nota no decorrer dos anos ao observar o desaparecimento das culturas. E dessa maneira, percebe-se que algo especificamente contribui para esse massacre cultural, o próprio Estado. Segundo Clastres (*idem*) etnocídio e Estado são a mesma coisa, pois o Estado usa do etnocídio para negar a diferença, e por isso, pode-se concluir que toda organização estatal é etnocida, sendo esse, o seu modo normal de existência.

Para este autor, o Estado sendo organização que deveria promover a vida e governar para o crescimento da mesma é o primeiro a enquadrar-se em posição etnocida que identifica opositores, não aceita as opiniões e críticas ou, identifica os empecilhos para a expansão econômica, e usa de suas armas para destruir e destituir a cultura e o lugar de habitação das pessoas (*idem*).

Mas ainda, Clastres esclarece que a força do Estado cessa em querer abolir a diferença quando não corre mais nenhum risco. Para tanto, isso passa a ter total parceria com as indústrias de produção da sociedade, que segundo o autor, “é por isso, a mais terrível máquina de destruir. Raças, sociedades, indivíduos; espaço, natureza, mares, florestas, subsolo: tudo é útil, tudo deve ser utilizado, tudo deve ser produtivo” (*idem*, p. 62).

Em nome de um sistema perverso, que oprime e destrói, tudo é válido para que o país desenvolva e seja produtivo, embora, esteja destruindo os bens mais preciosos que se tem: as pessoas e sua cultura.

No final do século passado, os índios do pampa argentino foram totalmente exterminados a fim de permitir a criação extensiva de ovelhas e vacas, que fundou a riqueza do capitalismo argentino. No início deste século, centenas de milhares de índios amazônicos pereceram sob a ação dos exploradores de borracha (*ibidem*, p. 62).

É notório que essa realidade de destruição ainda é crescente principalmente no Brasil, na Amazônia, onde é possível notar que as posturas governamentais tem implicado diretamente a condição de vida dos povos da Amazônia, com tentativas de permitir a exploração das terras para fins lucrativos, violando a relação de sacralidade que esses povos tem. Para isso, é destacável que o etnocídio é um mal que não foi impedido e que continua a violar os direitos dos povos originários.

#### 4 – O ETNOCÍDIO COMO VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS À CONDIÇÃO DE VIDA DOS POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA

A Amazônia com toda sua exuberância e riqueza, segundo Loureiro (2002), tem um longo histórico de perdas e danos, desde a chegada dos europeus até aos dias hodiernos. Para esta autora, no passado era vista como um bom lugar de estoque de índio para servirem de escravos, é o primeiro choque cultural que acontece através do espanhol Vicente Pinzon que aprisiona os índios e os leva para vender como escravos na Europa (*idem*).

Conforme o relatório da organização do Conselho indigenista Missionário (CIMI, 2012) Dom Pedro Casaldáliga afirma que há 500 anos o índio é tratado como aquele que deve morrer, que é apelidado e classificado com esse nome, que sua identidade é negada, e que seu modo de vida é criminalizado por ser diferente e alternativo. São 500 anos de sucessivas invasões, com herança de

uma secular dominação, a imposição de uma economia opressora e de uma religião imposta. Enfim, são 500 anos de história, e mesmo continuando as mais variadas formas de extermínio, os Povos Indígenas são aqueles que devem viver.

A condição para sobrevivência dos povos indígenas é a posse de um território tribal (RIBEIRO, 1996). Nesse sentido, Castro (2017, p. 8) afirma que a “terra é o corpo dos índios, os índios são parte do corpo da terra. A relação entre terra e corpo é crucial”. Ele afirma que separá-los da terra é como separar as pessoas de seus corpos.

Os indígenas da Raposa Serra do Sol – Roraima, destacam sua profunda relação em ter um território: “na nossa terra nós nascemos, plantamos, criamos e protegemos. A terra para nós é o bem maior, nossa mãe que nos acolhe, alimenta, fortalece. Nela vivemos juntos com os animais, as plantas, as serras, os rios e os espíritos da natureza”. (RAPOSA, 2017, p. 2)

Infelizmente sempre existiu os ideólogos de governos autoritários que vislumbraram uma perspectiva de desaparecimento dos povos indígenas, para propor um lugar de civilização e desenvolvimento, além disso, trabalharam para que o possível e o impossível acontecessem, não necessariamente com o intuito de exterminá-los fisicamente, mas, em sentido de querer desindianizá-los (CASTRO, 2017).

Além do mais, o objetivo era tirá-los de sua cultura. Para este autor pensava-se “separar os índios de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem na terra – essa relação sempre foi vista como condição necessária para transformar o índio em cidadão” (2017, p. 5), sem território e pobres, porque o capitalismo precisa de pobres e escravos para se manter.

Observa-se que as tentativas de propor uma lógica capitalista usando as pessoas e perdendo de vista sua dignidade humana, contribui diretamente para o extermínio dos povos indígenas, seja pelo etnocídio ou pelo genocídio, que violam os direitos fundamentais da existência: o direito à vida e a liberdade. Nesse sentido, o Estado passa a cooperar quando cria veladamente políticas que geram tais violações de maneira a interferir significativamente ao espaço de liberdade das comunidades indígenas, a natureza.

E age inconstitucionalmente quando se dispõe a essa prática, violando seus direitos presentes na Constituição Federal de 1988 no Art. 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Ainda na Constituição Federal no Art. 232, “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. Porém, o próprio Estado permite a construção de hidrelétricas em áreas indígenas, sem escutar os povos, violando os seus direitos, impactando a cultura e caracterizando-se etnocida.

É o que descreve Palmquist (2018), que em dezembro de 2015, o Ministério Público Federal (MPF) entrou com uma ação civil pública em que solicitou ao Poder Judiciário, a acusação do governo brasileiro e a empresa responsável pela construção da hidrelétrica de Belo Monte, como responsáveis de uma ação etnocida aos povos indígenas.

Essa ação teve efeito como um processo inédito:

O etnocídio não é reconhecido como um crime passível de punição no ordenamento jurídico brasileiro, nem internacional, o que explica o fato da ação do MPF se dar na esfera cível e não penal, propondo, em vez de responsabilização criminal, reparações aos povos indígenas afetados e intervenção judicial no licenciamento de Belo Monte para que seja cumprido o plano de mitigação de impactos. (*idem*, p. 30-31).

Esse e outros crimes marcam cada vez mais o extermínio do povo e da cultura indígena que são as maiores vítimas do processo de exploração e internalização das riquezas da Amazônia, conforme cita Boff (1996) sobre o caso da chacina do paralelo 11 em Rondônia em 1963, com a instalação de grandes fazendas e mineradoras, gerando inclusive a dizimação dos nhambiquaras.

Boff (*idem*), descreve ainda, a sacrifitação dos uaimiris-atroaris nas cercanias de Manaus e que tal catástrofe se deu devido as várias políti-

cas de desenvolvimento, como a construção da BR 174, que provocou a morte de muitos índios incendiando suas aldeias por meio de helicópteros que os obrigavam a saírem de seus territórios, a mineração Tabosa e a construção da usina de Balbina que segundo este autor chegaram a mudar o nome do rio para dizer que as terras indígenas não haviam sido atingidas pelo alagamento devido a barragem (*idem*) Por conseguinte, a esse contexto de massacre de nossa cultura ecocida os indígenas se refugiaram na floresta reduzidos ao silêncio e sepultados ao esquecimento.

A cobiça e exploração das terras indígenas é um dos fatores que contribuem para o etnocídio, agredindo a relação dos povos com o seu meio de sobrevivência pois, existe uma sabedoria que é preservada, como esclarece o Papa Francisco na Exortação Apostólica Querida Amazônia que é resultado final do sínodo realizado que escudou esses povos, que: “abusar da natureza significa abusar dos antepassados, dos irmãos e irmãs, da criação e do Criador, hipotecando o futuro” (FRANCISCO, 2020, p. 26). Como observado existe uma outra lógica de relação dos povos indígenas com a natureza, pautada no cuidado, no respeito e num sentido de sacralidade, e mesmo diante dessa consciência é preciso não se deixar seduzir pelas ofertas interesseiras de grupos de poder.

Essa relação é observada também no dossiê dos povos Indígenas da Raposa Serra do Sol (2019, p. 7) que expressa esse cuidado com a terra e transparece o sentido de sacralidade: “A terra Raposa Serra do Sol é o bem maior dos povos originários, considerada como *ANNA PATA ANNA YAN*, em macuxi”, na língua portuguesa a tradução aproximada significa Nossa Terra Nossa Mãe. Essa visão traduz a relação harmoniosa com o território sagrado.

Nesse sentido, o Papa Francisco (2020, p. 24), continua a defender na Exortação Apostólica Querida Amazônia a importância do respeito e o cuidado que se deve ter com o lugar que habitam os povos originários, pois, “nasceram e se desenvolveram em íntimo contato com o ambiente natural circundante, dificilmente podem ficar ilesos quando se deteriora esse ambiente”.

Atualmente os povos originários vêm sofrendo pressões por parte de governantes que visam a exploração de suas terras com o intuito

de obter lucros e crescimento econômico para o país. Assim como já mencionado, a invasão destas terras pode ocasionar prejuízos para esses povos que nelas vivem, porque viola seus direitos e suas conquistas, além disso, contribui diretamente para o extermínio, especificamente o etnocídio.

Esse mal é latente e atuante, é um “crime silencioso contra a vida e o espírito dos povos indígenas” (CLASTRES, 2004, p. 56) e está cada vez mais presente, já que há ameaças inconstitucionais de retirada da demarcação de terras, influenciando diretamente em impactos tenebrosos em sua maneira de viver, nos aspectos culturais e, em sua profunda relação com o meio ambiente.

Isso é consequência de um mundo marcado por interesses capitalistas, que se fecha numa visão errônea sobre a vida e a cultura dos povos, tendo em vista somente sua concepção de mundo, passando a praticar o etnocídio como um favor para os indígenas, no sentido de querer ajudá-los e integrá-los a sociedade nacional como verdadeiros cidadãos e pessoas que passam ter cultura e civilização, para que saiam de uma cultura retrograda e selvagem. Para isso, Clastres (*idem*) afirma que o etnocídio é praticado para o bem do selvagem. Esse é o olhar etnocêntrico, daqueles que desejam e trabalham por uma cultura padrão, a cultura dos civilizados.

Nessa perspectiva, o valor atribuído a pessoa é uma ação banal, ela é tida como meio para alcançar o fim desejado. O valor da vida, da floresta, e dos povos são dispensados e descartados em vista de um bem maior. Essa troca de valores reflete uma certa incapacidade de juízo moral que desemboca numa terrível e desastrosa banalidade. Não sendo burrice, mas irreflexão, tendo atos tão desumanos com olhos somente numa meta: pelo progresso supramencionado (ARENDDT, 1999).

Paralelamente, Kant (2004) esclarece que tendo em vista a dignidade atribuída a pessoa humana, ela não pode ser substituída por um preço ou por algo equivalente, mas deve ser reconhecido o valor que tem em si, revestida de dignidade, direitos e capacidade para distinguir suas escolhas. Dessa forma, nenhuma pessoa, povo, ou grupo étnico pode ser tratado como meio de exploração para alcançar o que

se deseja, é ferir o direito inerente à condição humana, de ser revestida de dignidade.

Além do mais, há a violação de direitos também quando os territórios dos povos indígenas são invadidos, de maneira a interferir na liberdade, nas terras, e em sua cultura, percebendo que passa a descaracterizar o espaço de habitação desses povos, que têm profunda ligação com suas vidas. Nesse sentido, conduz-se também ao etnocídio, que vai sufocando o contato dos povos indígenas com a terra, sendo essa, primordial para sobrevivência e expressão da cultura. Para dizer que segundo Heck (1998, p. 49) “a perda da terra leva também a perda das tradições, pois sem-terra não há alimentos e, sem estes, não há festas nem rituais”.

O direito à terra é mencionado no estatuto do índio no art. 2º, parágrafo IX, que afirma a garantia aos índios e comunidades indígenas nos termos da constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades existentes nas terras. Além disso, a Declaração das Nações Unidas (2008, p. 14) sobre os Direitos dos Povos Indígenas da plenária de 2007, afirma em seu artigo 26, que:

1. Os povos indígenas têm direito às terras, territórios e recursos que possuem e ocupam tradicionalmente ou que tenham de outra forma utilizado ou adquirido.
2. Os povos indígenas têm o direito de possuir, utilizar, desenvolver e controlar as terras, territórios e recursos que possuem em razão da propriedade tradicional ou de outra forma tradicional de ocupação ou de utilização, assim como aqueles que de outra forma tenham adquirido.
3. Os Estados assegurarão reconhecimento e proteção. [...] Tal reconhecimento respeitará adequadamente os costumes, as tradições e os regimes de posse da terra dos povos indígenas a que se refiram.

Esses são direitos adquiridos de suas lutas, sofrimentos e derramamento de sangue, contudo, por inúmeras vezes os povos originários

viram impotentes, a destruição do ambiente natural que lhes permitia alimentar-se, curar-se, sobreviver e conservar um estilo de vida e uma cultura que lhes dava identidade e sentido (FRANCISCO, 2020). Quando esses direitos são violados, a gravidade dos problemas é evidenciada, fere diretamente suas vidas e a relação com o cosmo, e mais uma vez mata o espírito dos povos.

Essas situações são historicamente relatadas no contexto amazônico, atos banais, cruéis e movidos por interesses mesquinhos e ambiciosos levaram a morte de pessoas que defendiam a vida dos povos e da floresta, além de provocar o etnocídio e genocídio dos povos originários. Nesse sentido, Oliveira (2017) descreve algumas dessas pessoas que foram mortas por lutarem contra violação de direitos. O seringueiro, Chico Mendes, um dos mais importantes ecologistas da Amazônia, Dorothy Stang, ambientalista e irmã religiosa. E muitas outras pessoas que foram silenciadas pelo simples fato de serem a favor da vida.

Tais práticas etnocidas marcam a história e a vida dos povos indígenas da Amazônia que clamam por justiça, respeito e dignidade. São seres humanos que têm sua cultura, seus territórios e que têm uma maneira diferenciada de olhar para o meio ambiente, com um olhar que preserva e não destrói, pois entendem que a terra é mãe, e se fere a terra, fere seus antepassados, suas vidas e a si próprios. Seus direitos sendo violados agridem a sua condição de vida e existência, não tendo como fazer reparos para se refazer ou voltar a viver. Dessa forma, direitos violados é sinal de morte, extermínio, tanto biológico quanto cultural.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse cenário, o etnocídio é uma manifestação de um mal banal, porque rompe com os direitos fundamentais da existência: “o direito a ter direitos”, passando a tratar os seres humanos e sua cultura, como supérfluos (ARENDDT, 2012). Além de agredir e exterminar os povos em seu espírito, o etnocídio é expressão de ações de insensibilidade ao outro, não levando em conta a história e o valor que é atribuído ao seu espaço, visando somente a busca inquestionada por riquezas.

Dessa maneira, esse mal pode ser considerado como uma das formas de violação de direitos humanos aos povos indígenas da Amazônia, porque rompe o direito que todo povo ou grupo étnico têm, o direito à etnicidade, que é poder ter cultura própria, além de poder ter o direito essencial à existência, que é a vida. Esse mal histórico que é bastante atual tem se perpetuado nessa região, e como observado, vários fatores podem contribuir para essa prática de destruição.

Nesse sentido, esses conjuntos de práticas que desencadeiam o etnocídio, percebe-se que há motivações em comum, que são interesses mesquinhos, uma certa irreflexão e ambição por riqueza, que em suma é pura insensibilidade ao outro, aos povos, suas vidas e seu espírito que é a cultura. Para isso, é importante ressaltar que a cultura de um povo é que da identidade e sentido, se perder essa essência perderá sua força vital, passando a viver uma descaracterização dos rostos étnicos para se enquadrar numa padronização.

Além de querer uma espécie de cultura padrão o etnocida ainda pensa que está contribuindo para um bem aos indígenas, pensando que está tornando-o civilizado, mas isso é uma visão totalmente errada e etnocêntrica. Paralelamente, nota-se na historicidade dos povos indígenas a resistência a esse mal, que não tem sido diferente nos dias hodiernos, com as várias tentativas de invasão de seus territórios. Dessa forma, é principalmente do direito ao respeito e a dignidade de serem reconhecidos como seres humanos que esses povos têm clamado.

## 6 – REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal; tradução José Rubens Siqueira. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. tradução: Antônio Abranches. Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins; Rio de Janeiro: Relume Dumará; 2000

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**; trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 28 de maio de 2020.

BOFF, Leonardo. **Ecologia – grito da terra, grito dos pobres.** São Paulo: Editora Ática S. A., 1996.

CALHEIROS, Orlando. “No Tempo da Guerra”: Algumas notas sobre as violações dos direitos dos povos indígenas e os limites da justiça de transição no Brasil”. **Re-vista Verdade**, Memória e Justiça. V9. 2015.

CASTRO, Eduardo. **Os involuntários da pátria: elogio do subdesenvolvimento.** Chão da feira, caderno 65, 2017. Disponível em: <<http://chaodafeira.com/catalogo/caderno-n-65-os-involuntarios-da-patria/>>.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência – pesquisas de antropologia política**, tradução: Paulo Neves. Editora Cosac & Naify, publicado em 1980 – Edição brasileira de 2004.

CIMI. **POVOS INDÍGENAS: AQUELES QUE DEVEM VIVER – Manifesto contra os decretos de extermínio.** Brasília: CIMI – Conselho Indigenista Missionário, 2012, 192p.

**DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS.** Assembleia Geral das Nações Unidas. 13 de set de 2007. Rio de Janeiro, 2008.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.** ONU, 1948.

DUSSEL, Enrique. 1492: **o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade:** Conferências de Frankfurt / Trad. Jaime A. Clasen – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FRANCISCO, **Carta Encíclica Laudato Si’ do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum.** Brasília, Edições CNBB. 2015.

\_\_\_\_\_. **Encontro com os povos da Amazônia, discurso do Santo padre.** Puerto Maldonado. 19, jan. 2018. Disponível em: <[http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/january/documents/papa-francesco\\_20180119\\_peru-puertomaldonado-popoliamazonia.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180119_peru-puertomaldonado-popoliamazonia.html). Acesso em: 28 de maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Exortação Apostólica pós-sinodal – Querida Amazônia**, tradução: Conferência Nacional dos Bispos no Brasil. – São Paulo, Paulus, 2020.

HECK, Egon. **Povos indígenas: terra é vida.** São Paulo: Atual, 1998.

\_\_\_\_\_. **Amazônia indígena: conquistas e desafios/** Egon Heck, Francisco Loebens e Priscila D. Carvalho. Estudos Avançados. p. 237-255, 2005.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LOUREIRO, Violeta. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir.** Universidade Federal do Pará, estudos avançados 16 (45), p. 107 – 121, 2002.

MONDIN, Battista. **Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras.** São Paulo: Paulus, 1980.

OLIVEIRA, Márcia Maria. **Revisitar a história para compreender e romper a violência contra povos indígenas, ativistas ambientais e camponeses na Amazônia.** Universidade Federal de Rondônia. Artigo publicado em 05 de jun. 2017 em: <http://amazonasatual.com.br/revisitar-a-historia-para-compreender-e-romper-a-violencia/>.

PALMQUIST, Helena. **Questões sobre genocídio e etnocídio indígena: a persistência da destruição. Dissertação de mestrado em antropologia** – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

RAPOSA SERRA DO SOL. **Dossiê: Um projeto de vida para os povos indígenas da Amazônia e do Brasil, Terra indígena Raposa Serra do Sol**, 2017.

RAPOSA SERRA DO SOL. **Dossiê. Como está hoje: avanços e conquistas 10 anos depois da decisão do STF. Um projeto de vida para os povos indígenas do Brasil e do mundo**, Terra indígena Raposa Serra do Sol, 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: companhia das letras, 1995.

\_\_\_\_\_, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: companhia das letras, 1996.

# O ESCRAVO E A CONQUISTA DO DIREITO DE SI MESMO

*Matheus Di Felippo Fabricio*

## INTRODUÇÃO

Certo da importância do entendimento acerca do tema em questão, o presente texto pretende trazer à tona e levantar a discussão sobre um espaço marco-temporal brasileiro há pouco vivido, mas que carrega consequências para sua história. Cerca de 200 anos atrás, havia um Brasil Imperial Patriarcal Escravista que denotava a intenção de subjugar à força quem bem entendiam que não se enquadrava no estereótipo criado com fulcro na ignorância de se normalizar a objetificação de humanos.

Carregando toda essa carga imposta por uma sociedade fria e desumana, o escravo, no Brasil, via-se em meio às legislações que, para além de não os auxiliar, faziam por prejudicar qualquer possibilidade de esperança de mudança de um eventual *status quo* em função de qualquer judicialização de vontades. No entanto, e apesar de, o cativo encontrou espaços para movimentações sociais e engajamento ativo na conquista do direito de si mesmo, caminhos estes que percorremos no decorrer deste texto no intuito de sinalizar eventuais transações e correlações com os direitos humanos não resguardados do homem cativo.

Através de análises secundárias e na amalgamação dos direitos intrínsecos ao homem e a vontade de se fazer ser visto, trouxemos, acima de tudo, a possibilidade da visão de um escravo não *coisificado*, demonstrando resposta à problemática de um cativo aquiescente às vontades senhoriais e ativo no entendimento do seu papel como Ser Humano.

## SOCIEDADE, LEGISLAÇÃO E COSTUME: um breve relato sobre o Brasil do século XIX

O Brasil no século XIX se portava, enquanto sociedade, como uma espécie de comunidade perpetuadora das diferenças entre pessoas e aqueles que estas entendiam que não eram dignas de serem consideradas como tal. A ideia de não abrir mão da economia pautada na escravidão fazia com que a massa da sociedade entendesse os escravos como coisas, objetos, máquinas, que não estavam na posição de precisarem/merecerem qualquer direito.

(...) eram apenas instrumentos de trabalho, como tais considerados e destinados a transformarem o seu suor em ouro para senhores, pouco importando se morressem exaustos em breve tempo; aí estava a África para suprir. (MALHEIRO, 1976, p. 39)

Em mesmo sentido, de demonstrar a visão social à época, Wolkmer arrazoa que para

a exploração mais lucrativa dos latifúndios, a alternativa escrava era a que melhor serviria ao sistema porque, se fossem importados homens livres, estes poderiam tornar-se donos de um pedaço das terras devolutas que existiam em abundância [...]. Há de se levar em conta que diante do fracasso da tentativa de escravizar os índios, os grandes proprietários assentaram seu poder econômico e social no incremento do tráfico de negros escravos. (1998, p.39)

É neste painel de exigências de um lado e subjugamento de outro que a metrópole fortalece “uma cultura senhorial, escolástica, jesuítica, católica, absolutista, autoritária, obscurantista e acrítica” (WOLKMER, 1998, p. 43), e começa a engatinhar para um direito particular, exclusivista, cheio de lacunas e a favor dos mais fortes.

Essa ‘cultura senhorial’ gerava no tratamento dos proprietários para com os escravos a tentativa de esvaziar seus corpos de características próprias e qualquer personalidade, pensando eles que assim fariam

com que seus cativos se tornassem vazios de si mesmos e se tornariam meros repetidores das suas vontades. Darcy Ribeiro faz forte constatação ao mencionar que os escravos

dali partiam em comboios, pescoço atado a pescoço com outros negros, numa corda puxada até o porto e o tumbeiro. Metido no navio, era deitado no meio de cem outros para ocupar, por meios e meio, o exíguo espaço do seu tamanho, mal comendo, mal cagando ali mesmo, no meio da fedentina mais hedionda. (1995, p. 119)

Para além de uma sociedade que não se importava com o meio de movimentação da mão de obra adotado para o giro da economia e, por consequência, com a ideia de eventuais direitos intrínsecos associados à eles, no intuito de se ter uma escravaria exemplar, com bom comportamento e rendendo frutos dos trabalhos de sol a sol, “disciplina severa e paternalismo, portanto, conjugavam-se como os dois mecanismos basilares da administração dos escravos e, conseqüentemente, do sucesso econômico do proprietário rural” (MARQUESE, 1997, p. 103)

Para o proprietário se fazer ser obedecido, Koerner (1998) traz especificidades em relação às penas de açoites conduzidas pelas autoridades judiciais; diz o autor que não era raro que o limite de cinquenta chibatadas que, diga-se de passagem, era estabelecido em lei, fosse ultrapassado. Ato contínuo, complementa que, em determinados casos, já foram aplicadas mais de trezentas.

Mais do que não positivar legislações que protegessem ou fornecessem o mínimo respaldo para o escravo, que era a ponta hi-possuficiente nas relações dessa sociedade, o arcabouço positivado, principalmente no que se refere ao primeiro cinquentenário do século XIX, em que pese as aplicações destas leis continuarem após 1850, mostrava-se em total desfavor do cativo. Para se ter uma ideia, o Código Criminal, de 1835, trazia consigo a prerrogativa de pena de morte para o escravo ou a escrava, dizendo Mattoso (2003, p. 156) que “O escravo que assassina é sempre condenado à morte, e isto, até 1876, quando a pena de morte foi totalmente abolida no Brasil”. (MATTOSO, 2003, p. 156)

Em uma sociedade dividida em polos distintos, o cativo figurava aquele cujo direito não atendia, e mais do que isso, o direito prejudicava. Em função de uma perspectiva macro de uma sociedade brasileira imperial patriarcal com o escravismo institucionalizado “A ‘pessoalização’ e privatização do controle social eram marcas da escravidão que tinham na concentração do poder de alforriar exclusivamente nas mãos dos senhores seus símbolos máximos.” (CHALHOUB, 2003, p. 150), o proprietário rural exercia um poder quase absoluto sobre sua família, agregados, camaradas e escravos (KÖERNER, 1998, p. 48).

Assim, a elite imperial buscava, simultaneamente, a construção do Estado e a sua constituição enquanto classe social, já que a manutenção da ordem tinha como requisito fundamental tanto a preservação das relações entre senhores e escravos como o monopólio da propriedade da terra por alguns poucos proprietários. (GILENO, 2003, p. 49).

Para que o escravo obtivesse um de seus direitos fundamentais, como hoje é conhecido, a liberdade [em sua mais primária forma], seu dono, o proprietário rural, deveria coadunar e mais, não só apenas com o aceite mas, sim, com a carta de liberdade, visto que até antes de 1871, quando houve a positivação da possibilidade de conseguir a alforria judicialmente, o escravo só estaria liberto se seu dono concedesse tal liberdade.

Em que pese o escravismo se mostrar institucionalizado em terras brasileiras, uma vez que, Portugal, desde o século XV impulsionava sua economia em função da mão de obra escrava (PRADO, 1976), no Oitocentos, o Brasil trouxe consigo tentativas, mesmo que estimuladas por pressões internacionais, como é o caso da Lei Feijó *versus* Inglaterra, em 1831, de acabar com a escravidão, porém de maneira devagar, gradual, assim como a sociedade almejava, se fossem impelidos a verem o fim de seu sistema de mão de obra.

Em breve resumo acerca de algumas das leis positivadas até o caminho de 1888, temos, conforme já dissemos acima, a Lei de 1831, conhecida como Lei para Inglês Ver. Pressionados pelo governo britânico e após firmar acordo bilateral em 1826, o governo brasileiro criou a Lei Feijó no

intuito de se livrar dos intentos do governo inglês em pressionar o término da escravidão. Porém, sem eficácia, a letra foi morta e, mesmo depois de 1831, escravos foram entrados no Brasil, conforme dados de Chalhoub (2012, p. 47), perpassando os anos de acordo com os números destacados: 1829 cerca de 73 mil escravos; 1830, 51 mil; 1831, aproximadamente 6 mil cativos; 1832, montante em torno de 9 mil; 1833, quase 13 mil; 1834, 18 mil; 1835 e 1836, com cerca de 37 mil e 53 mil, respectivamente.

É certo que a Grã-Bretanha não se satisfez com o não cumprimento da lei positivada, muito menos pela não observação do acordo bilateral realizado.

(...) o Governo Inglês não desistia facilmente, nem cedia de exercer, embora sem tratados, a polícia dos mares, por causa ou a pretexto de impedir o tráfico. O Bill de 8 de agosto de 1845, proposto por Lord Alberdeen, supriu aquela lacuna, declarando pirataria o mesmo tráfico, e sujeitando os contraventores aos tribunais Ingleses, autorizando para este fim os cruzeiros a visitar, dar busca, e apreender os navios suspeitos de o fazerem. (MALHEIRO, 1976, p. 50)

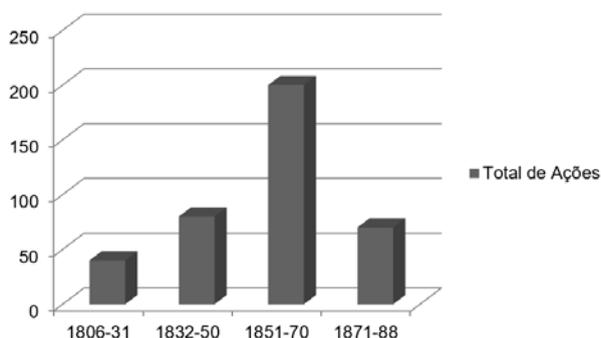
Posterior, e em resposta à Inglaterra, surgiu a Lei 581 de 04 de setembro de 1850, Lei Eusébio de Queiroz que, de fato, colocou fim ao tráfico transatlântico de escravos; tendo a última entrada acontecido em 1856, com 320 cativos, de acordo com dados numéricos, também de Chalhoub (2012).

Caminhando pelas décadas do Oitocentos, temos em 1871 a Lei do Ventre que, assim como a Eusébio de Queiroz, que marcou o fim da entrada de escravos no Brasil, trouxe impacto significativo para a estrutura escravista estabelecida à época. Referida lei positivava, enfim, a possibilidade de obtenção de alforria por meios judiciais e não apenas ao bel prazer dos proprietários de escravos, bem como, também, a formação de pecúlio para tanto. Outro ponto, que leva o nome da Lei, ‘Ventre Livre’, era que a referida letra “concede liberdade às crianças nas cidades no país, de mãe escrava. [...] não mais deveria haver crianças escravas e a escravidão estava ameaçada de extinção gradual por falta de cativos.” (MATTOSO, 2003, p. 176)

Neste ponto do texto, permeamos três legislações durante cerca de quarenta anos; temos a Lei Feijó, de 1831; Lei Eusébio de Queiroz, de 1850 e Lei Rio Branco, de 1871. As três positivções se tornaram palco de processos utilizados pelos cativos no intuito de obterem sua liberdade por meio judicial. Porém, é importante destacar que, mesmo anteriormente à lei que positivou tal prerrogativa de angariar a liberdade, em 1871, já haviam cativos que, pelo direito costumeiro, faziam valer sua dignidade de pessoa e obtinham, mesmo sem legislação a seu favor, concessão de alforrias para a vida em liberdade.

Enidelce Bertin (2004) demonstra que, para o Estado de São Paulo, entre 1800 a 1850, época esta que não havia positivação de lei que defendia tal direito, cerca de 917 alforrias foram concedidas, sendo que, para 1850 a 1871, esse número decresceu. Em que pese os números literais se mostrarem em declínio de um marco temporal para o outro, fato é que existia a presença de alforria mesmo antes da lei que a positivou, movimento este que afirma o cativo como sujeito ativo na conquista de seus quereres.

Em mesmo sentido, Keila Grinberg, no Rio de Janeiro, (1994, p.109), demonstra gráfico que representa, também, a obtenção de cartas de liberdade, mesmo ainda não havendo positivação da legislação que preconizava tal instrumento. Vejamos:



Estamos diante de uma situação em que, de um lado temos, até 1871, a não positivação de leis que defendiam o direito do escravo a ser livre e mesmo assim haver alforria, e de outro, para depois de 1871, a

possibilidade de ser liberto, por meios judiciais. Indistintamente, entre uma fase ou outra, somos remetidos ao fato do objetivo nerval desse ensaio: o escravo sujeito ativo de si mesmo na busca por emancipação e direitos fundamentais e intrínsecos a eles.

## A HISTÓRIA DO CAMINHO PARA LIBERDADE: o escravo como sujeito ativo em meio às mudanças legislativas

Muito se tem sobre o papel do escravo na obtenção de sua liberdade, desde ideias acerca do escravo-coisa até conceitos de que, mesmo em meio às adversidades, os cativos se mostravam conscientes de suas possibilidades de ascensão, [*ideia esta defendido pelo autor desse trabalho*].

Em sentido divergente ao deste ensaio, temos entendimentos e posicionamentos como os de Fernando Henrique Cardoso, em meados de 1960, (apud Chalhoub, 2003, p. 38) quando arrazoava que os escravos se

auto-representavam como seres incapazes de ação autônômica; ou seja, os negros seriam incapazes de produzir valores e normas próprias que orientassem sua conduta social. [...] a conclusão óbvia é a de que os escravos apenas espelhavam passivamente os significados sociais impostos pelos senhores.

O presente artigo embasa caminho oposto, colocando e, sobretudo, demonstrando, a capacidade do cativo se fazer ser visto. Enidelce, assim como Chalhoub e tantos outros, também entende o escravo como um sujeito ativo emancipador de seus direitos, ao mencionar que

O contato entre esses indivíduos libertos ou escravos, proporcionava amizades que poderiam resultar em troca de informações e possibilidades de ajuda mútua. Cabia ao escravo, portanto, criar as condições que facilitariam uma negociação com o proprietário que favorecessem a conquista da liberdade. (BERTIN, 2004, p. 105)

É fato que o escravo enxergava os caminhos possíveis e necessários para se fazer ser. Enquanto a sociedade entendia por forçar a bestialização do cativo, seja pela imposição dos açoites, seja pelas tímidas legislações positivadas para que o término da escravidão fosse moroso e gradual ou ainda pelos senhores proprietários manterem forte influência até mesmo em autoridades, o escravo, em detrimento de todos os percalços, se fazia lutar pela emancipação de seus direitos naturais.

Exemplo da percepção do escravo frente à sociedade é a revolta dos Malês, em 1835. Juarez de Assis Fernandes e Clarissa F. do Rêgo Barros, mencionam que a Bahia “foi um cenário cheio de inquietações da população escrava, a rivalidade entre senhores e escravos se pautava nos desejos e anseios de homens e mulheres que lutavam por sua liberdade” ([s.d], p4.). Inquietações estas que podemos interpretar como os escravos daquela região trazendo para si a possibilidade de se fazerem serem vistos.

Os autores continuam dizendo que “Dessa forma, os escravos negros, para resistirem a situação de oprimidos em que se encontravam, criaram uma rede de alianças e lutas, a fim de se salvaguardarem social e mesmo biologicamente do regime que os condicionava à escravidão” (ibidem)

É importante pensarmos os cativos como pessoas que sentiam a realidade do momento e, conforme Fernanda Covolan arrazoá, resta claro que “A percepção de tratamento indevido, capaz de gerar rebeldia, pressupõe também compreensão do meio e comparação com outras experiências e possibilidades” (2015, p. 168).

Chalhoub continua no sentido de racionalizar que

A violência da escravidão não transformava os negros em seres ‘incapazes de ação autônoma’, nem em passivos receptores de calores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. Acreditar nisso poder ser apenas a opção mais cômoda: simplesmente desancar a barbárie social de um outro tempo traz implícita a sugestão de que somos menos bárbaros que hoje em dia, de que fizemos realmente algum ‘progresso’ dos tempos da escravidão até hoje. A ideia de que ‘progredi-

mos' de cem anos pra cá é, no mínimo, angelical e sádica: ela supõe ingenuidade e cegueira diante de tanta injustiça social, e parte também da estranha crença de que sofrimentos humanos intensos podem ser de alguma forma pesados ou medidos.” (CHALHOUB, 2003, p. 42)

Os escravos, para além da busca de liberdade através das alforrias, relacionavam-se entre si no intuito de não deixar morrer aspectos culturais, religiosos, e pressupostos que os faziam ser quem eles eram e se sentirem parte de um mesmo povo. Portando-se como sujeitos ativos do processo emancipatório de seus próprios direitos inerentes à pessoa humana, os cativos não se deixaram esmorecer por uma sociedade marcada pelo preconceito e perpetuaram a corrida por sua dignidade.

O liberal Joaquim Nabuco disse que

não há direito sem dever, como não há direito e dever sem justiça; ora, a primeira regra dessa justiça reguladora é a do direito romano: *menimem ladere*, não ofender a ninguém, isto é não invadir o direito de alguém. De tudo isso está palpitante que a escravidão não é um direito, que por consequência não impõe um dever. **Entretanto a sociedade, quando sua liberdade sofre restrição considerável que a muda em direito, o homem não perde certos direitos naturais, primordiais.** Esses são uma barreira que não se pode atravessar. (JOAQUIM NABUCO, 1999, p. 46 e 47, grifo nosso)

Reconhecer a busca dos cativos na procura por sua dignidade, mesmo no Brasil Imperial do século XIX, é reconhecer que havia busca por certos direitos naturais mesmo em torno de 100 anos antes da Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948. A ideia de que o escravo se tornou sujeito ativo em seu processo emancipatório dá voz à interpretação e traz à tona a constatação de um cativo que busca o respeito próprio de si mesmo e, por consequência, faz perpetuar os seus direitos intrínsecos, mesmo que não positivado ou declarado.

Importa destacar que entendemos a discussão entre declaração dos Direitos Humanos e proteção aos Direitos Humanos, no entanto, para

o presente trabalho, o escopo é demonstrar que o sujeito do nosso texto, os escravos, mesmo em situação de vulnerabilidade à sociedade, portaram-se como detentores de se fazer cumprir seus direitos.

Pensando nas relações humanas no que se refere ao Brasil Imperial Oitocentista, a ideia de que não existe a necessidade de se declarar ou positivar o direito para que ele exista é primordial para entender o cativo como operante de um direito sem a letra da lei ou a declaração desta. Comparato arrazoa que

Reconhece-se hoje, em toda parte, que a vigência dos Direitos Humanos independe de sua declaração em constituições, leis e tratados internacionais, exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana, exercidas contra todos os poderes estabelecidos, oficiais ou não (COMPARATO, 2008, p. 227)

Podemos, então, empreender deste texto que, mesmo no século XIX, onde não haviam legislações positivadas para os escravos, tampouco qualquer tipo, por óbvio, de declaração ou cartilha a ser seguida em função de direitos humanos em terras brasileiras, os cativos exerciam o caráter intrínseco de seus direitos. Comparato é feliz em mencionar que “O caráter único e insubstituível de cada ser humano portador de um valor próprio, veio demonstrar que a dignidade da pessoa existe singularmente em todo indivíduo [...]” (2008, p. 31), coadunando com o entendimento do cativo sujeito ativo de seu direito de homem.

Seja em revoltas por não se contentarem com o *status quo* a que eram submetidos, ou pela forçosa mão de obra a que eram impedidos; quem sabe ainda pela busca incansável da obtenção de liberdade mesmo quando ela não era positivada ou apenas pelas movimentações de informações acerca de possibilidades de ascensão, o cativo, a cada dia, tornava-se conquistador de si mesmo, para ele próprio e para seu grupo.

Ao se verem como detentores de direitos, assim como seus proprietários; tal qual o oficial de justiça que aplica lei; quem sabe igualmente ao padre que o quer converter distanciando-os de suas raízes africanas; o juiz que positiva legislações contrárias à sua vida, o escravo

reafirma a inerência de sua essência. Flavia Piovesan ao discorrer sobre a Declaração de Universal de 1948, diz que

Desde seu preâmbulo, é afirmada a dignidade inerente a toda pessoa humana, titular de direitos iguais e inalienáveis. Vale dizer, para a Declaração Universal **a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos** (PIOVESAN, 2013, p. 210, grifo nosso)

Nesse sentido, o cativo, sendo uma pessoa, por si só, já gozava do único requisito exclusivo para ser detentor de direitos; e, para além de ser detentor de direitos, o escravo exercia a possibilidade de desempenhar funções e cumprir tais prerrogativas, projetando-se em meio a sociedade que o excluía às margens dela.

Durante todo texto, discorremos acerca do escravo que foi considerado por estudiosos como ‘coisa’ ou máquinas destinadas ao trabalho, porém, pergunta trazida pela professora Fernanda Covolan busca brigada neste espaço, dizendo ela: “Como pessoas que participaram ativamente do processo para a abolição, seja ativa ou indiretamente, ou seja, por revoltas ou por conversas e reuniões a fim de explicar a situação das novas leis escravistas, podem ser reduzidas a seres bestializados?” (2015, p. 168)

A construção baseada neste trabalho traz jazida às respostas para o questionamento acima: O escravo, definitivamente, não era um ser bestial. Era um ser humano consciente e ativo na busca por se fazer ser visto e livre!

Verificamos o papel do escravo como agente idealizador e atuante na conquista de sua liberdade, assim trazendo uma concepção diferente de um escravo-coisa, ou um negro que é reduzido a um animal, que acreditaria e colocaria para si como verdade o modo como era tratado. É certo que, pelo todo exposto, percebe-se que apesar da influência significativa da institucionalização da escravidão como normalidade do dia a dia, haviam escravos que viam seus direitos naturais do homem e faziam o possível para obtê-los e exercê-los.

Entendemos que, por mais que não houvessem direitos humanos declarados no Oitocentos brasileiro, sobretudo pelo motivo que tam-

pouco haviam quaisquer direitos, até os primeiros decênios da segunda metade do XIX, para e em função do negro cativo, o escravo no Brasil permeou eventuais embates na luta pela emancipação que, em primeira análise, nos remete à luta pela imposição do seu direito intrínseco e natural do homem, lembrando sempre que resistir usando o sistema não é submissão, mas sim sobrevivência.

## CONCLUSÃO

O estudo dos direitos humanos, “Compõem um construído axiológico, fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente, fundamentado em um espaço simbólico de luta e ação social.” (PIOVESAN, 2005, p. 44). O escravo, em sua história, construiu caminhos de conquistas de si mesmo e de liberdade, através de luta [muitas vezes físicas], sangue e resiliência pessoal, não se portando como aquiescente à sociedade bem como fazendo jus às alforrias concedidas e conseguidas, engajando-se ativamente para um Brasil sem escravidão.

Entendemos o negro cativo como proprietário de sua vida, em que pese toda uma sociedade voltada para dizer o contrário, e disposta a, além de postergar o fim da mão de obra com o cunho escravista, fazer o que puder na tentativa – em vão – de objetificar à coisa o escravo. Em detrimento de se encontrar como o polo hipossuficiente em um Brasil Imperial Escravista Patriarcal, o escravo se mostrou sujeito ativo no processo de mudança da perspectiva de vidas negras em terras tupiniquins, refletindo, assim, em ações afirmadoras de seus direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

BERTIN. E. **Alforrias na São Paulo do Século XIX**: Liberdade e Dominação. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

COVOLAN. F. C. **História do Direito I**. Belo Horizonte: CONPEDI, 2014. p. 43-65. Disponível em <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/66fsl345/gv4u3hv2/7T4xE3rGVCMgFD4k.pdf>  
Acesso em: 06 de Julho de 2020

CHALHOUB, S. **A Força da Escravidão: Ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. 1ec. São Paulo: Companhia de Letras, 2012.

COMPARATO, F. K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: 6ª ed. Saraiva, 2008

FERNANDES, J. A, BARROS, C. F. R. **A Revolta dos Males na História: uma análise sobre a resistência dos escravos e o saber histórico frente a implementação da Lei 10639/2003**. História Agora: A revista do tempo presente. [s.d] Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33132791/Historia5\\_A\\_Revolta\\_dos\\_Males\\_na\\_Historia.pdf?1393939598=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA\\_Revolta\\_dos\\_Males\\_na\\_Historia.pdf&Expires=1594318661&Signature=SvEk28ysS5E5Wiw0qcy4eNCeuJWUuu362YHPw1AV9j2RE0Ed7OXOtO6Qqecb2OiXJ2clk-dBJ5FMffdgEvyO27sqEpxzG3tEzYIfI9xOnLpmrwr-Eo4U5n-T-XegeAD7OjTGSg0lOQQJmrMUGQbvEgUHzIH4gk-qakRr6hTXUbqChO7INAndpLzfAeiYqxxfoEKSrLfcjAqqs-9LxK8OtS84FNct77PUp6uiW7DPBIV2UdscYRDJslHVhsR-gLAVZu2h5nAZK6dfbl7rFgFzrZDDZV29XLnGco1h-fVDY-7ZF3Zd68Ydd0laVRSk6kS64YKpZ0xahqjIATsjbVMpQF8B-dBmQ\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33132791/Historia5_A_Revolta_dos_Males_na_Historia.pdf?1393939598=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Revolta_dos_Males_na_Historia.pdf&Expires=1594318661&Signature=SvEk28ysS5E5Wiw0qcy4eNCeuJWUuu362YHPw1AV9j2RE0Ed7OXOtO6Qqecb2OiXJ2clk-dBJ5FMffdgEvyO27sqEpxzG3tEzYIfI9xOnLpmrwr-Eo4U5n-T-XegeAD7OjTGSg0lOQQJmrMUGQbvEgUHzIH4gk-qakRr6hTXUbqChO7INAndpLzfAeiYqxxfoEKSrLfcjAqqs-9LxK8OtS84FNct77PUp6uiW7DPBIV2UdscYRDJslHVhsR-gLAVZu2h5nAZK6dfbl7rFgFzrZDDZV29XLnGco1h-fVDY-7ZF3Zd68Ydd0laVRSk6kS64YKpZ0xahqjIATsjbVMpQF8B-dBmQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) Acesso em: 09/07/2020

GILENO, C. **Perdigão Malheiro e as crises do Sistema Escravocrata e do Império**. 2003. 149 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciência Humanas), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Unicamp, Campinas, 2003.

GRINBERG, K. **Liberata, a lei da ambiguidade: As ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

KOERNER, A. **Judiciário e cidadania na Constituição da República Brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MALHEIRO, A. M. O. **A Escravidão no Brasil: Ensaio Histórico, Jurídico, Social, Parte III e Apêndice. Volume II.** Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1976.

MARQUESE. R. B. **Factores do corpo, missionários da mente. Senhores, letrados e o controle dos escravos, 1660-1860.** Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=FhLpDwAAQBAJ&pg=PT333&lpg=PT333&dq=disciplina+severa+e+paternalismo,+portanto,+conjugavam-se+como+os+dois+mecanismos+basilares+da+administra%C3%A7%C3%A3o+dos+escravos+e,+consequentemente,+do+sucesso+econ%C3%B4mico+do+propriet%C3%A1rio+rural&source=bl&ots=MNjkbND8jF&sig=ACfU3U29V4Qi9mDgPET-ZRY4zsjC4eVtoZA&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwixrIm-247nqAhV9JrkGHWkzCRIQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=disciplina%20severa%20e%20paternalismo%2C%20portanto%2C%20conjugavam-se%20como%20os%20dois%20mecanismos%20basilares%20da%20administra%C3%A7%C3%A3o%20dos%20escravos%20e%2C%20consequentemente%2C%20do%20sucesso%20econ%C3%B4mico%20do%20propriet%C3%A1rio%20rural&f=false> Acesso em: 06 de Julho de 2020.

MATTOSO. K. M. de Queirós; trad. James Amado. **Ser Escravo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

NABUCO, Joaquim; compilação e apresentação de Leonardo Dantas Silva; Prefácio de Manuel Correia Andrade. **A escravidão.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** São Paulo: 14 ed. Saraiva, 2013

PIOVESAN. F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124> Acesso em: 10/07/2020.

PRADO JR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A formação e o Sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. PDF. Acessado em 26/05/2013.

WOLKMER. A. C. **História do Direito no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998

# ESPELHO, ESPELHO MEU: REPRESENTATIVIDADE DE CORPO E CABELO DE CRIANÇAS NEGRAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO SEGURO-BA

*Marraiane Silva Santos*

*Leonardo Lacerda Campos*

## Introdução

Ao longo da história, o Brasil foi marcado pela hegemonia da cultura europeia, em contrapartida foi legado a cultura africana e indígena o espaço de subserviência, marginalização, invisibilidade, sendo destinada a essas a construção de estereótipos que serviu como base para a proliferação de uma negação da própria identidade.

Vale destacar, que mesmo diante da abolição da escravatura em 1888 e com a Proclamação da República em 1889, o Estado brasileiro não foi capaz de elaborar as bases necessárias para a integração dos ex-escravizados na sociedade brasileira, tendo sido fomentado com afincos investimentos no processo de imigração europeia, cujo objetivo do Estado estava fundamentado na promoção da miscigenação e no caminho para o branqueamento da população, tendo em vista que durante o século XIX as Teorias Raciais defendiam a inferioridade dos negros de tal modo que um país composto de maioria negra estaria fadado ao insucesso e provavelmente nunca alcançaria a civilidade.

Desse modo, podemos destacar que o processo excludente também se fazia presente em outras esferas da vida social dos negros, que historicamente foi privado a ter acesso inclusive à educação, além da sua própria história cultural ter sido invisibilizada, se entendermos que ainda vivenciamos uma educação pautada nos parâmetros eurocêntricos da colonização ou como nos afirma Louis Althusser (1985) no livro “Aparelhos Ideológicos do Estado”, a escola é um aparelho ideológico que serve para regulamentar o propósito do Estado, por isso continua reproduzido o mesmo ensino, que por sua vez, já não atende aos anseios de uma parcela da sociedade negra e pobre que por sinal representa a maioria nas escolas públicas (ALTHUSSER, 1985).

Nesse sentido, este artigo teve como objetivo analisar as maneiras pelas quais, as crianças enxergam seus traços físicos, e em especial as crianças negras, uma vez que buscar realizar este recorte racial, bem como se a escola tem contribuído e oportunizado os debates que contemplam os princípios norteadores da Lei 10.639/2003, a fim de estabelecer uma mudança no paradigma das mentalidades, passando a fomentar o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira em uma perspectiva positivada, realçando a importância de tais culturas na formação do povo brasileiro. Para alcançarmos o objetivo central partimos da seguinte inquietação: Como são representadas as características étnico-raciais das crianças negras nas escolas públicas de Porto Seguro?

A pesquisa foi realizada em uma unidade Escolar Municipal de Porto Seguro-BA<sup>10</sup>, localizada na região periférica, que desde março de 2000 atende cerca de 300 alunos nos turnos: matutino e vespertino e oferta do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental a qual denominamos Escola Municipal Maria Felipa em alusão a heroína baiana, mulher negra, que liderou um movimento de resistência contra as forças portuguesas na Independência da Bahia e teve a sua história por séculos silenciada e invisibilizada na própria historiografia baiana.

O trabalho desenvolvido in loco, esteve focado em quatro turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a saber: 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, com crianças na faixa etária entre 8 e 12 anos do turno matutino, totalizando 87 alunos, envolvidos na contação de duas his-

---

10 Por questões éticas utilizaremos nomes fictícios, tanto na Unidade Escolar, quanto nos sujeitos envolvidos na pesquisa com a finalidade de proteger a identidade.

tórias infantis com personagens negras, “ Menina Bonita do Laço de Fita” e o “Cabelo de Cora”, tendo como produto final a elaboração do autorretrato que teve como premissa perceber no/a aluno/a a maneira pela qual ele/a se autorreconhecia.

O Primeiro passo foi explorar o espaço escolar pesquisado a fim de observar e identificar se a Unidade em questão possuía elementos positivos para ressignificação da identidade negra. Por conseguinte, de maneira lúdica iniciamos a contação das histórias. Logo após a contação, abordamos as principais características da personagem, buscando extrair, ao máximo, suas opiniões e concepções acerca dos seguintes aspectos: O que é ser bonito? A menina é feia? Eu tenho os olhos escuros? Eu sou feia? Como vocês vêem os meus lábios? Meu cabelo? Vocês gostam dos seus traços? Vocês se parecem com a menina ou com coelho?

Dando continuidade, realizamos a leitura do livro de Ana Zarco Câmera, “O cabelo de Cora”, quando abordamos a história de uma menina de autoestima elevada, que adora seu cabelo, mesmo ele sendo diferente dos cabelos lisos de suas amigas, por sua vez traz os traços de sua mãe e avó, que têm grande contribuição nessa aceitação de si mesma e por fim, aplicamos a elaboração por parte dos alunos do autorretrato, onde as crianças desenharam a si mesmas, a partir de alguns questionamentos: Você se sente feliz com a sua aparência? Você se sente inferior a algum colega? Já aconteceram situações preconceituosas com você na escola? Conversou com alguém sobre o acontecido? E a professora, qual é a postura dela quando presencia esse tipo de situação?

Para atender a tais questionamentos, o artigo foi dividido no seguinte aspecto, a saber: processo histórico da construção da identidade da criança negra; a população afro-brasileira e a luta pela inserção no campo educacional; o papel social da escola: a Lei Federal 10.639/2003 e o seu papel no combate ao racismo no contexto escolar bem como, a importância da formação continuada docente em uma perspectiva antirracista.

## 1.0- O processo histórico da construção da identidade da criança negra

O processo histórico da construção do ser negro atrelado a escravidão e a um espaço de subserviência foram determinantes na construção

da identidade da criança negra, tendo em vista que a não representação positiva, pode ocasionar no desenvolvimento de atitudes de auto rejeição, já que as escolas permanecem ampliando e contribuindo para ideologia de branqueamento, em virtude da continuidade da valorização dos aspectos físicos e culturais europeizados, enquanto marginaliza, silencia e negativa a cultura africana e afro-brasileira (CAMPOS, 2018).

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p.172).

Desse modo, muitos negros buscam aproximação com o modelo proposto pelas relações de poder, controlado e coordenado pela elite branca, que por sua vez fortalece os estereótipos por meio das mídias de grande veiculação, reforçando o lugar que historicamente foi estabelecido como um espaço ocupado pelos/as negros/as, espaços estes guetificados e marginalizados, negando a capacidade intelectual dos povos negros, a tal ponto de ficarmos surpreso com o sucesso e ascensão dos/as negros/as, como se esse direito não lhe pertencessem.

O aparato midiático como instrumento de controle e poder dissemina a ideia do que é belo e ideal para os corpos, cabelos e comportamentos de homens e mulheres, uma vez que, enquanto homens e mulheres negros/as de cabelos crespos não se vêem representados nem na sociedade nem no ambiente escolar, torna-se vítima de uma construção perversa, que por vezes se submetem a “ditadura estética”, inclusive em muitos casos, negando suas características fenotípicas e internalizando a inferioridade dos seus próprios traços, “as negras desesperam-se, alisando os cabelos e torturando a pele com produtos químicos, a fim de clareá-la. Escondem-se o passado, as tradições, as raízes” (MUNANGA, 2008, p.41).

O processo histórico nos mostra, através de seus registros, que lamentavelmente ainda vivemos reproduzindo os mesmos valores estabelecidos pela elite, desde o início da colonização. Para Aragão (2009),

é perceptível que, no Brasil, desde o início da colonização, a legislação vigente foi marcada com a extrema desigualdade racial, devido à circunstância anexada aos africanos e seus descendentes, colocando-os em situação de escravidão, instaurando uma concepção de inferioridade, deixando como legado uma herança de subalternização que se perpetua até os dias atuais.

Segundo Nascimento (1978), em sua obra “O genocídio do negro brasileiro”, que relata aspectos do africano livre, processo que ocorria antes mesmo da Lei Áurea, devido às péssimas condições de vida, exploração excessiva do trabalho e os tratamentos mais cruéis possíveis: castigos corporais, abusos sexuais e a mutilação do corpo. Os sobreviventes desses pavores da diáspora africana, já que não poderia continuar mantendo a mesma capacidade produtiva, eram abandonados à própria sorte, velhos, doentes e mutilados, inválidos e sem receber qualquer recurso para sobrevivência, eram chamados de africanos livres, mas que tipo de liberdade era essa?

Após a “abolição” da escravatura, embora a população que ainda se mantinha sobre a tutela do senhor de escravo foi liberta, contudo sem uma política pública de integração desses recém libertos, ocorreu de maneira significativa o aumento da população afro-brasileira em uma condição degradante. Seus anseios, suas existências continuaram invisíveis e ocupando os setores que a escravidão os legou: nos lares nunca como a dona da casa, mas sempre como a subserviente da senhora branca, recebendo os menores salários, ocupando as manchetes policiais, super lotando o sistema carcerário e estatisticamente, os jovens negros são as principais vítimas de armas de fogo. Já as mulheres negras, são as principais vítimas do feminicídio no país e as que mais sofrem violência doméstica. No campo educacional, a população negra, apresenta baixa escolaridade e conseqüentemente compõem a maioria dos analfabetos. O que explica tanta desigualdade?

De acordo com Campos e Tebet (2018) não houve nenhuma ação de reparação ou equalização, como leis que garantissem os direitos sociais, econômicos e educacionais minimamente como qualquer outro cidadão que pudesse possibilitar a essa parcela da sociedade o acesso a cidadania.

Desse modo, a abolição da escravidão, considerada por nós como malsucedida, desacompanhada de projetos que possibilitassem aos ex-escravos acesso à educação, qualificação profissional, indenizações e moradias, acarretou uma série de mazelas para a população afro-brasileira, visto que, mesmo diante da libertação não houve um processo de inserção e/ou integração social desses sujeitos, como bem destaca Nascimento (1978, p.65) “atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o estado, e a Igreja”.

## 2.0- A população afro-brasileira e a luta pela inserção no campo educacional

As Leis que constituíram as Políticas Públicas da educação por séculos impediram a população negra de ser inserida e ter acesso a uma sociedade que respeitasse as diferenças que as compõem. O que acompanhamos, foi o estabelecimento de obstáculos e diversos mecanismos elaborados pelo Estado brasileiro, que impossibilitava o acesso de alunos negros nas instituições de ensino, sejam por meio de decretos que impediam as matrículas dos escravizados e recém libertos, como estabelecido no Decreto de 1854 nº1. 331, em seu artigo 69, que reforçava a proibição de matrícula de alunos negros nas escolas (CAMPOS, 2018).

Para agravamento de tal situação, em 1916, vejamos que após a abolição, foi estabelecido determinado o fechamento do curso noturno, mas uma vez, o Estado criou impedimentos ao acesso a educação para parte da população afro-brasileira, tendo em vista que a maioria das alunas era negra. Essa ação ocasionou um impacto, a médio e em longo prazo, haja a vista, que eram essas alunas que em suas comunidades desenvolviam o processo de alfabetização das crianças, logo, com a extinção do curso noturno, o que se viu, sobretudo no Rio de Janeiro, foi à diminuição de professoras que tinham disponibilidade para lecionar nas áreas de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, podemos destacar o quanto o direito a educação da população afro-brasileira foi restringido e dificultado, com o propósito de manutenção das antigas estruturas de poder e sustentar a narrativa falaciosa da incapacidade intelectual e cultural da população

negra com objetivo de mantê-lo em condição de subserviência. Consequentemente “as sequelas deste abandono podem ser sentidas nos dias atuais. Aos negros são reservados os piores empregos, com piores salários e o percentual de escolaridade é muito baixo se comparado à população branca” (PACIFICO, 2008, p.565).

### 3.0- O papel social da escola: a Lei Federal 10.639/2003 e o seu papel no combate ao racismo no contexto escolar

A educação é o principal campo de reivindicações dos movimentos sociais, visto como ação que será responsável pela emancipação social, não só da população afro-brasileira, mas de todos os outros grupos considerados minoritários, proporcionando políticas e práticas educativas que abranjam as diferenças de forma igualitária.

Por meio da persistência e luta do Movimento Negro Unificado como sujeito político, em busca de uma pedagogia das diferenças, destaca-se historicamente como principal protagonista responsável pelas conquistas de integração da população negra, desde o reconhecimento do direito à educação, pelo questionamento do currículo colonizado, inclusão de tema racial na formação de professores, introdução da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas Políticas Públicas de Ações Afirmativas em várias modalidades, como por exemplo, na reserva de vagas no mercado de trabalho, no ensino superior, na representação política e em propagandas publicitárias. Segundo Gomes,

A educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais se configura, atualmente, mais do que antes, como bandeira de luta dos setores considerados progressistas. Além disso, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade de conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas

a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, 2011, p.134).

A educação como direito social está prevista na Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 60) o que podemos observar é que o cerceamento desses direitos atingiu diretamente a população afro-brasileira, tendo como consequência o empobrecimento intelectual e a degradação social.

Os movimentos negros chamaram atenção para um modelo de educação discriminatório e a situação que a população negra estava e continua inserida, exigindo os seus direitos enquanto cidadãos brasileiros e seres humanos. Desnudaram e denunciaram os falsos projetos de inclusão que continuam a não atender os anseios dessa população (CAMPOS, TEBET, 2018).

Todas essas mobilizações fizeram com que vários setores da sociedade pudessem refletir sobre a necessidade de inserir e promover educação de qualidade para os povos negros, que só através do conhecimento é possível se construir uma nova história e conquistar ascensão e sucesso em todos os seus empreendimentos sejam emocionais ou sociais. Apostando na formação cidadã a partir do fomento do respeito pelas diferenças, acreditando na importância da força da instituição escolar no processo de construção de identidade social, sendo um espaço indispensável não apenas para a formação e propagação de conhecimento oriundas das diversas disciplinas, mas também, sociais e culturais.

Para Gomes (2002, p. 40) “a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” de modo que, o campo educacional precisa proporcionar situações de conhecimentos em suas práticas educativas que valorizem os diálogos das diferenças culturais, sociais, econômicas, presentes e ao mesmo tempo ocultas e por vezes

silenciadas em salas de aula, impossibilitando o desenvolvimento de um sentimento de respeito em um espaço composto pela heterogeneidade.

A implementação da Lei Federal nº 10.639, de 9 janeiro de 2003, como Política Pública Educacional, implementado durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, veio somar ao processo de redemocratização, bem como materialização das reivindicações históricas pautadas pelos Movimentos Negros, quando instaurou a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas privadas e públicas, com o objetivo de resgatar a história e a cultura do povo negro, e despertar nos alunos negros, autoestima e reconhecimento dos valores oriundos da ancestralidade na formação histórica e cultural do Brasil e nos alunos não negros o respeito pelas diferenças. (CAMPOS, 2018). Para tanto, a Lei exige mudanças de práticas e representação, principalmente em uma perspectiva de descolonizar os currículos em relação à História da África, dos africanos e afro-brasileiros.

Todavia, para que essa transformação seja de fato concretizada, se faz necessário que o ambiente escolar repense e reflita acerca da organização curricular principalmente no que concerne a elaboração de mecanismos que possibilitem o combate do racismo. Nesse contexto, é preciso reconhecer a forma explícita nos rituais pedagógicos do quanto a cultura dos grupos considerados minoritários se manteve marginalizado/silenciados no conteúdo das disciplinas escolares e principalmente que tenham consciência da desvalorização da cultura, dos costumes e estética negra africana que historicamente se fez presente de forma progressivo e interrupto em todos os espaços da sociedade, e que ainda hoje convivemos com uma série de sequelas produzidas e mantidas no contexto escolar.

Diante dessa realidade podemos perceber o quão é urgente a formação continuada dos profissionais de educação, pois não podemos negar o papel do/a professor/a nesse processo de desconstrução de uma imagem negativa do ser negro. A formação continuada dos professores implica diretamente nesse novo olhar, uma vez que ele traz consigo formas mesmo que silenciadas de preconceitos que de algum modo

acaba se revelando no trato com as questões relevantes para o desenvolvimento intelectual dos menos favorecidos nesse processo educacional.

Combater o racismo e atitudes preconceituosas deve ser um compromisso do professor, portanto deve realizar uma análise criteriosa dos materiais didáticos e livros didáticos que utiliza em suas aulas, para poder colaborar para o combate do racismo e não para reforçá-lo (PACIFICO, 2008, p.568).

Tendo conhecimento da realidade e sendo hoje a educação um direito de todos, a escola necessita assumir seu papel social e intervir para inclusão e respeito das diferentes manifestações culturais formadora da sociedade em questão, omitidas pelo eurocentrismo dos currículos. Sendo assim, gestores municipais, secretarias de educação, bem como professores, diretores, equipe pedagógica como um todo, precisam incentivar ações para que Lei 10.639/2003, seja cumprida e materializada, aprofundando seus conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o assunto, cujo objetivo é a não continuidade da reprodução consciente ou inconscientemente dos estereótipos direcionados aos alunos/as negros/as.

Dito isto, a História da África e Cultura Afro-Brasileira devem ser tratadas e ensinadas nas escolas com compromisso e responsabilidade social, por parte de toda a equipe pedagógica e principalmente por professores, que ao planejar e ministrar as aulas pode proteger os alunos negros dos constrangimentos de ter seus antepassados representados quase sempre como escravizados, e contribuir para valorização da raça negra, trazendo os valores positivos para que os alunos se fortaleçam e reconheçam a importância do sentimento de pertença.

Contudo, mesmo com a obrigatoriedade da Lei Federal nº 10.639/03, ainda hoje, as escolas apresentam dificuldades em efetivá-la, devido a um conjunto de fatores, sobretudo de discriminações enraizadas na sociedade brasileira e que reverbera no espaço escolar. A escola ainda está longe de ser um ambiente democrático, mas é o lugar ideal para que as coisas mudem, para que as pessoas se manifestem contra qualquer ação discriminatória, que comessem a questionar os currículos, as tradições que elaboram uma imagem negativa, inferiorizada e ou marginalizada do ser negro.

## 4.0- A importância da formação continuada docente em uma perspectiva antirracista

A falta de formação continuada dos professores é algo pontuado com frequência, principalmente no tocante a temática envolvendo as relações raciais e a educação. Como consequência desse processo, a escola passa a ser o lugar de reprodução de estereótipos, destinados aos alunos/as negros/as, haja vista que esses são os principais alvos de ações racistas e que por vezes, tais ações são naturalizadas pelos professores, quando estes deveriam combatê-las. No interior das escolas, onde a construção de gênero e identidades se revelam, é preciso sensibilidade e conhecimento, por parte dos profissionais para lidar com questões tão complexas, e ao mesmo tempo tão sensíveis.

Percebemos que a postura do profissional é uma ferramenta indispensável para o fortalecimento das identidades. Ele precisa ser nesse processo de afirmação, o orientador capaz de criar mecanismos que possibilitem aos alunos/as conceituar o que é ser negro, principalmente em uma perspectiva positiva.

A formação inicial dos professores, muitas vezes desprovida de debates que contemplem aquisição de conhecimentos relacionados às relações étnico-raciais, que por vezes, acabam por reforçar a negação da existência das diferenças que compõem a nossa sociedade, bem como de minimizar, abrandar as atitudes discriminatórias, contribuindo para o aumento dessas ações no contexto escolar, quando este espaço tem como objetivo e ou princípio combater qualquer tipo de discriminação. Contudo, o que temos acompanhado, são ações/mecanismos e elementos utilizados pelos docentes que tem propiciado invisibilidades e o silenciamento das crianças, principalmente negras/os, que se tornam indefesas diante da naturalização do racismo.

Diante da imersão ao campo, com aproximação que construímos para estabelecer o diálogo e, por conseguinte a contação de história a fim de obter o resultado do problema que buscávamos, problema este vinculado ao reconhecimento por parte das crianças no tocante a questão identitária, observamos por parte de alguns alunos desconforto

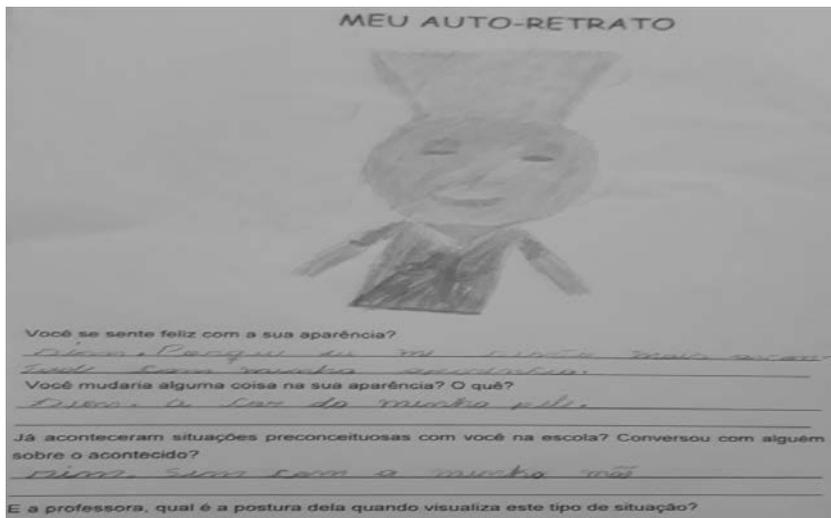
quando perguntados sobre os seus traços físicos, ou situações de racismo na escola, além da resistência quanto a sua identificação no que diz respeito a cor.

Ao término da contação da história, “Menina bonita do laço de fita”, percebemos que apesar deles relatarem que os traços da menina não eram feios, notamos que ao serem questionados com qual cor eles eram parecidos, com a menina ou com o coelho, alguns alunos com a pele retinta demoraram em responder e aguardaram o posicionamento dos colegas. Os que apresentavam pele clara ou um pouco menos retinta se identificaram com cor branca do coelho, mesmo apresentando os traços mais próximos da personagem.

Ainda durante a contação da história no 2º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um garoto de pele clara, da turma resolveu explicar o motivo de ter negros e brancos por meio de uma construção cristã na qual após análise consideramos tal narrativa carregada de preconceitos: “Tia, íamos ser todos brancos, mas adão e Eva pecaram por isso que existe, surgiram negros e brancos ”sendo assim, apesar da pouca idade, a sua ideia sobre o negro é formada em uma perspectiva cristã correlacionada ao pecado, dito isto, segundo Munanga: “a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado da maldição divina” (MUNANGA, 2015, p.29).

Na construção do autorretrato juntamente com questionário semi-estruturado ao perguntar se eles se sentiam felizes com sua aparência, todos afirmaram que sim, porém quando questionados o que mudariam na sua aparência, percebemos que muitos não se sentem bem com algumas características, a saber: os cabelos, olhos, pele e nariz foram citados.

Desse modo trazemos aqui a narrativa de um desses alunos quando perguntado: Você se sente bem com sua aparência? “Sim eu me sinto mais à vontade com minha aparência”, todavia quando perguntamos o que mudaria a resposta foi a seguinte: “sim, a cor da minha pele”. Este mesmo garoto ao elaborar seu autorretrato não se identificou com as cores na tonalidade de sua pele, utilizando a cor laranja no corpo, e amarelo nos cabelos, o que demonstra a partir da análise uma negação dos seus traços físicos, conforme o desenho abaixo:



Este aluno também apontou que nunca sofreu racismo na escola, embora afirmou que a sua mãe já havia enfrentado situação de discriminação. “Definir-se como negro (a) têm suas dificuldades em uma sociedade cuja cor da pele estabelece hierarquias sociais, econômicas e culturais.

Outra criança fez a seguinte afirmação: “Eu queria alisar meu cabelo”, apesar de ter sinalizado apenas o cabelo a criança no autorretrato, utilizou uma cor clara para se representar. Segundo Gomes (2002, p.47), “[...] a rejeição do cabelo pode levar uma sensação de inferioridade de baixa autoestima. [...] Na construção do autorretrato, outro aluno do 5º ano, com a pele retinta, ao ser questionado o porquê ele não pintou, ele disse: “Tia, não tem lápis da cor da pele”, de imediato foi perguntado: qual pele? Ele disse olhando para caixa de lápis: “uai!” Cor da pele”, novamente perguntei: da cor da pele de quem? O da minha, é esse e apontei para um lápis que representava a cor negra, uma colega dele disse: “olha aí a cor da tia é parecida com sua, a sua deve ser essa também”.

A identificação com cor dos lápis de cor foi outro ponto para análise, quando três (3) crianças se identificaram com a cor preta e quarenta (40) com a cor marrom, totalizando quarenta e três (43) crianças que se reconheceram enquanto negras. No decorrer da pintura do autor-

retrato, algumas crianças apresentaram uma dificuldade de aceitação, algumas mesmo tendo a cor da pele negra e os traços relatados nas histórias infantis, se pintaram com cor clara, como por exemplo, foram oito (8) crianças que utilizaram a cor vermelha, nove (9) a cor laranja, três (3) a cor amarela, uma (1) a cor verde, dezenove (19) a cor rosa claro e outros quatro (4) que deixaram de acordo com cor do papel, ao questionar a um deles o motivo dele não se pintar ele disse: “ Tia olha para meu rosto , meu rosto é branco”.

A não aceitação ou a falta de identificação da pessoa como negro faz o indivíduo ter dificuldades para a luta contra a discriminação racial que ele sofre no cotidiano, pois quando não há esse autorreconhecimento o indivíduo passa a não ter uma referência para se apoderar contra os preconceitos, esse indivíduo acaba se tornando um alvo fácil dos processos de discriminação racial (CARVALHO, 2015, p.17).

Durante a elaboração dos autorretratos a famosa cor de pele (clara), apareceu em todas as turmas e principalmente no segundo e no terceiro ano, em que presenciei um aluno dizer que: não se pintaria de preto e nem marrom, por que o desenho ficaria feio, o que evidencia toda a discussão teórica em relação a construção do ser negro em uma perspectiva ruim, feia, ou seja negativa, enquanto o bonito está direcionado a cor branca, por isso a necessidade de práticas pedagógicas que possibilitem o rompimento com tal mentalidade.

Vale sublinhar, que trinta e uma (31) crianças apontaram já ter sofrido racismo no ambiente escolar, sendo que dezesseis (16) dessas se identificaram como negras. Apesar de muitos apontarem nas discussões que não sofreram discriminações, e enfatizar que não mudaria a sua aparência, há uma discordância de autoaceitação, quando estes produziram os seus retratos e não reconheceram e nem se identificaram enquanto negros como, por exemplo, uma aluna que com todos os traços, apesar de reconhecer o cabelo crespo não se reconhece enquanto negra ou descendente de negros, e mesmo afirmando não ter sofrido discriminações, em seu desenho escreveu uma mensagem na qual pedia menos preconceito.

Na última questão, a fim de saber qual a postura do professor (a) diante das situações de racismo, todos os alunos sinalizaram que há intervenção das professoras, as respostas mais sinalizadas, mesmo dos que apontaram que nunca sofreu essas situações foram: “chamam atenção”, “manda para secretaria” e “reclama”.

Desse modo, o despreparo dos profissionais da educação tem impactado diretamente na maneira de como lidar com situações envolvendo as questões étnico-raciais, às vezes até inconscientemente, desde cedo coloca a criança negra em contato com elementos negativos associado ao seu pertencimento, sendo destinados pelos próprios colegas até mesmos professores/as. Esses alunos negros são apelidados por termos pejorativos, vivenciam xingamentos relacionados aos traços físicos (cabelo, nariz e cor) (CAVALLEIRO,1998). Durante a contação de história do livro “O cabelo de Cora”, Crianças relataram situações de preconceitos relacionados com a cor e o cabelo, não apenas na escola, mas também no ambiente familiar, crianças relataram apelidos pejorativos relacionados ao seu cabelo “ninho de piolho”, “cabelo de fogo”, “cabelo de bruxa”.

Ainda na pesquisa de campo, perguntamos a/ao professor/a se sentia preparado/a para atuar em situações de discriminação? Possui capacitação ou curso na área? Entre os entrevistados, 90% assumiram não ter formação adequada e/ou suficiente para lidar com essas situações, exemplo da professora Ana<sup>11</sup>, que respondeu: “não. Porque não tenho nenhuma capacitação para lidar com essa situação, mas procuro através de pesquisa e leituras melhorar minha atuação”. [...] “A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro [...]” (GOMES, 2003, p.176).

Dito isso, sabemos que o racismo no Brasil é estrutural e para CAMPOS (2018) também se caracteriza como institucional, tendo em vista a maneira como o Estado brasileiro ao longo da história criou

---

11 Vale salientar que os nomes utilizados nesse estudo são ilustrativos, tendo em vista que a pesquisa seguiu as orientações do Conselho de ética, a fim de preservar as identidades envolvidas.

elementos impeditivos para integração do negro na sociedade brasileira e, desse modo, acreditamos que a educação será o caminho para superarmos esse racismo e a desigualdade racial presente em nossa sociedade, contudo é preciso investir com responsabilidade social na formação continuada dos professores, pois acreditamos que este é um caminho importante para a superação do racismo no contexto escolar.

## 5- Considerações Finais

A não intervenção do professor acaba por legitimar as ações discriminatórias em sala, contribuindo ainda com o impacto negativo na formação da identidade dos sujeitos negros que por vezes se isolam e acabam internalizando e naturalizando o preconceito. Nessa perspectiva, vale salientar que a representação da pele negra é marcada historicamente pelas atribuições negativas ao corpo negro, que está representado como o indesejável, inadmissível, feio e intelectualmente inferior. Essas concepções estão enraizadas nas ideologias imaginárias sociais que dificultam a autoaceitação, definindo e diferenciando o que é ser negro e branco (MIRANDA; MARTINS, 2009).

Diante da pesquisa de campo, constatamos ainda que nas salas, os cartazes de datas comemorativas apresentavam personagens brancos. Sendo assim, a escola consciente ou inconscientemente reproduz o padrão introduzido pela colonização, mesmo sendo composta em sua maioria de professoras e alunos/as negros/as.

Contudo, diante do estudo, verificamos que o espaço escolar mesmo apresentando uma série de problemáticas e adversidades para a efetivação e a eficácia do combate ao racismo, conseguimos perceber avanços, quando muitos/as alunos/as negros/as tem externalizado a sua negritude, a sua identidade, tendo em vista, a contribuição da mudança de paradigma na elaboração dos livros didáticos, principalmente por meio do debate e da representação do negro não apenas como escravizados, mas como protagonista de sua própria história.

Vale ressaltar que após 17 anos da homologação da Lei 10.639/2003 muitos municípios brasileiros não adotaram o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira em seus currículos escolares, descum-

prindo a lei e negando o direito do aluno em ampliar o conhecimento acerca da formação do povo brasileiro. Formação edificada, sobretudo pelos africanos escravizados. Contudo, diante da pesquisa de campo ficou visível que o espaço escolar mesmo com avanços, como por exemplo, o protagonismo negro sendo externalizado nas literaturas infantis, o ambiente escolar ainda apresenta lacunas na construção da identidade negra positivada e precisa amadurecer os debates a fim de possibilitar uma educação antirracista e democratizada para todos/as alunos/as.

## Bibliografia

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) Ed 2.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf> acesso em: maio 2019.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil. Brasília:** Senado, p. 28, 1988. Disponível em: <https://www.bmn.com.br/plan-leg/ma/fed/cf/cf-88.pdf> acesso em: julho.

CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro – BA, Vitória da Conquista – BA e São Carlos – SP.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

CAMPOS, Leonardo Lacerda; DE CAMPOS TEBET, Gabriela Guarnieri. **Movimentos Negros e o direito à educação: das lutas pelo acesso à implementação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar brasileiro.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v.10, n. Ed. Especi, p. 355-380, jun.2018. ISSN2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/463> Acesso em: Janeiro 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CARVALHO, Eliane Paula de. **A identidade da mulher negra através do cabelo**. Universidade federal do Paraná, Curitiba 2015. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55903/R%20-%20E%20-%20ELIANE%20PAULA%20DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1>> Acesso em: fevereiro 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Minas Gerais: Revista brasileira de educação, p. 40 -52, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>> acesso em: março 2019.

---

. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. São Paulo: Educação e pesquisa, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1>> acesso em: Março 2019.

---

. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Florianópolis – SC: Política & Sociedade, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/19037>> acesso em março 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Rio de Janeiro: Revista brasileira de educação, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>> acesso em: junho 2019.

MIRANDA, M. A.; MARTINS, M. S. **Maternagem: quando o bebê pede colo. Coleção percepções da diferença, negros**

**e brancos na escola.** São Paulo: Terceira Margem, v. 2, 2009. Disponível em: <[http://www.asser.edu.br/rioclaro/graduacao/pedagogia/docs\\_professor/maternagem%20vol\(2\).pdf](http://www.asser.edu.br/rioclaro/graduacao/pedagogia/docs_professor/maternagem%20vol(2).pdf)> acesso em: Novembro 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Negritude, usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016. Disponível em: [afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/o-genocidio-do-negro-brasileiro-processo-de-um-racismo-mascarado-abdias-do-nascimento.pdf](http://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/o-genocidio-do-negro-brasileiro-processo-de-um-racismo-mascarado-abdias-do-nascimento.pdf)> acesso em Fevereiro 2019.

PACIFICO, Tânia Mara. **A implantação da lei n.º 10.639/2003 em uma escola da rede pública estadual, no ensino fundamental, na cidade de Curitiba-PR.** In: Congresso Nacional de Educação. Curitiba: EDUCERE, 2008. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/259\\_680.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/259_680.pdf)> acesso em: abril 2019

# PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A LUZ DA LEI 10.639/03: PRETA, PRETO, PRETINHOS

*Luana Vidal dos Santos Borges*

## FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA EM CRIANÇAS

A afirmação da negritude, em uma sociedade racista, como a brasileira tem uma dimensão de complexidade muito grande para a maioria dos sujeitos. Boa parte dos negros só se percebem desta forma já adultos, passando toda a sua infância com a imagem deturpada sobre o seu grupo étnico-racial. As dificuldades são numerosas, desde a impossibilidade na identificação com os negros devido a histórica relação feita na sociedade entre estes grupos e aspectos negativos, até a utilização de referências africanas como demoníacas. Se para os adultos a dificuldade é enorme, para as crianças torna-se ainda mais complicado.

A identidade racial está entre os temas mais discutidos pelo movimento negro brasileiro. A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada a pobreza, inferioridade, incompetência, feiúra, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio, que Sousa (1983) definiu como o processo de tornar-se negro. No caso específico da atuação do movimento

negro, o significado da identidade racial é muito importante, pois a consciência que um negro tem de seu pertencimento racial é elemento fundamental para seu engajamento na luta política. As experiências de vida dos negros com o patrimônio cultural de seu grupo e com o do “outro”, do grupo branco, o grau de miscigenação e a presença de traços negróides em seu fenótipo, as experiências de discriminação racial que vivenciou, a consciência de seus direitos enquanto povo fundante do Brasil, estão entre os elementos centrais que definirão a maneira como vai reconhecer ou não. Também o influenciarão a manifestar seu pertencimento racial – muitas vezes afastando-se ostensivamente do movimento negro, dado o grau de tensão que esse processo provoca, e noutras, levando-o a envolver-se na luta política pela igualdade racial. (BENTO, 2012, p. 99)

O primeiro desafio identitário que a população negra tem é justamente este “tornar-se negro”, não se nasce negro, a negritude é uma construção, ao mesmo tempo uma luta diária por ressignificar elementos que a sociedade julga negativos em positivos. Deixar de ser o “negrinho fedido”, “a negra sexualmente usável”, ou ainda “a criança de cabelo duro” é um processo de enfrentamento causado pelo racismo. E que, assim, como acontece com os adultos é muito comum também entre as crianças.

O desejo de possuir características do grupo étnico branco, perpassa todo o processo de construção da identidade negra infantil. As crianças identificam-se com elementos fenotípicos dos não negros com muito mais facilidade do que com os seu fenótipo. Existe um vídeo de grande circulação na internet, que mostra um trabalho feito com bonecas negras, onde crianças negras são acionadas a responder perguntas, em que são feitas relações entre características positivas ou negativas e elas precisam dizer se estas características são das bonecas brancas ou negras. E em um segundo momento são questionadas com que bonecas elas se parecem. Podemos perceber a angustia daquelas crianças quando percebem que se parecem na verdade com as bonecas negras, que foram ainda as bonecas em que elas dirigiram as qualificações negativas.

Isso aconteceu em uma pesquisa, mas acontece a todo momento em salas de aula de cidades como Salvador na Bahia. Quantas vezes perguntamos a nossos alunos qual a sua cor, mesmo a grande maioria sendo negra denominam-se de diversas outras formas: moreno claro, branco, cabo verde, clarinho e etc. Da mesma forma que acontece com os adultos, para as crianças é muito difícil para elas assumir publicamente que são negras. Desde muito cedo as crianças percebem as diferenças por fenótipo e do mesmo modo como este fenótipo interfere nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos. (CAVALLEIRO, 2000) (OLIVEIRA, 2004)

Já em 1998, a pesquisadora Eliane Cavalleiro, apontava em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* como o fenótipo impacta diretamente no tratamento que as crianças recebem dos profissionais responsáveis pelo processo de educação escolar. Bento ainda nos ajuda a refletir como a “desigualdade pode ser percebida na preparação, qualidade e número de professores. O tratamento diferenciado é ainda manifestado pelas atitudes, percepções e expectativas dos professores, que carregam os mesmos preconceitos da sociedade mais ampla.” (BENTO, 2012, p.100) Do mesmo modo esse fenótipo vai influenciar também a relação entre as crianças e toda essa dinâmica das relações vai impactar na forma como a criança negra e branca se veem mutuamente. Afinal a nossa identidade não se constitui apenas da nossa percepção, mas também da percepção do nosso entorno sobre nós. Os obstáculos podem ser encontrados não apenas nas relações, mas também no campo das políticas públicas. Já que às crianças negras muitas vezes é destinado recursos educacionais de baixa qualidade.

A construção da identidade perpassa por elementos internos e externos aos sujeitos. A forma como a sociedade brasileira percebe as crianças negras, e conseqüentemente como as políticas públicas as percebem também acabam por definir a sua identidade no âmbito das relações. Professores com pouca qualificação são os destinados a trabalhar com estes grupos. A expansão das creches no Nordeste não acompanha a divisão dos recursos (Rosemberg, 1999). Profissionais pouco preparados, recursos ínfimos, estrutura física inadequada são elementos primordiais na análise da identidade das crianças negras, como estes

se articulam por uma educação para a miséria. E contribuem para a propagação de uma imagem deturpada sobre a população negra e em especial neste caso sobre as crianças negras.

Crianças mesmo muito jovens já conseguem perceber as diferenças existentes entre os sujeitos. E direcionar o seu comportamento a partir das interpretações que faz sobre si e sobre o outro. Valorizando o que socialmente é considerado de prestígio, e desprezando o que por ventura a sociedade não tem grande apresso. (CAVALLEIRO, 2001) (BENTO, 2012) Uma curiosidade que estas pesquisas nos mostram é que as distinções raciais podem em muitos momentos superar as distinções etárias. Deste modo, as crianças com fenótipos mais próximos dos brancos, podem inclusive dirigir qualificações pejorativas para professoras negras, que seriam “autoridades” em sala de aula e por ventura podem se vê desautorizadas por sua condição de mulher negra.

Um outro ponto de análise importante, é o silenciamento dos profissionais em casos de racismo e discriminação nos espaços de educação infantil. E ainda a reversão dos “culpados”, é muito comum crianças que sofrem racismo serem estigmatizadas pelas professoras que por falta de entendimento das relações raciais não conseguem identificar os momentos em que se configuram casos de racismo, em alguns casos punindo as crianças discriminadas quando reagem a agressão e deixam o “agressor” em pune.

Talvez possamos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo se brancas e, portanto bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade. Dias (1996) destacou a fala de uma criança de 5 anos, dizendo que a cor branca era melhor “porque o branco é mais bonito e faz a gente melhor”. De outro lado, as negras, sabendo-se pretas-negras, e,

portanto, consideradas “feias”, mostraram-se desconfortáveis e constrangidas. (BENTO, 2012, p. 103)

São afirmações como esta que mostram a importância de se pensar a infância negra e branca dentro das suas particularidades. Uma criança negra e uma criança branca criada em condições parecidas jamais viverão a experiência da infância de forma similar. Por que o discurso nacional que se construiu a respeito das duas, as coloca em lugares bem diferentes. Mesmo entendendo que a dinâmica social possibilita que esse jogo seja revertido, a dimensão das opressões raciais trabalham para que isto não aconteça, trabalham para reforçar a diferença existente entre estas crianças, mas não a diferença, como elemento comum entre os sujeitos, mas a diferença enquanto desigualdade.

As crianças deixam de ser diferentes por que uma possui o cabelo crespo e a outra possui o cabelo liso, mas passam a ser diferentes, por que o cabelo liso seria melhor que o cabelo crespo. Da mesma forma a beleza negra seria impossível se comparado aos padrões de crianças brancas, isso dentro de uma lógica racista.

E são estes elementos identitários que constroem hoje a autoimagem das crianças negras. E são os mesmos elementos, tão complexos, com os quais as professoras, em sua maioria negras, terão que lidar. De um lado uma imagem negativa de crianças negras e do outro mulheres negras que também construíram suas identidades em um chão hostil, que é o imaginário da sociedade brasileira sobre estas mulheres.

## ITINERÂNCIA PROFISSIONAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os resultados apresentados neste artigo compõe o resultado de uma pesquisa de especialização em Docência na Educação Infantil, realizada na Universidade Federal da Bahia. Tivemos como colaboradoras professoras que trabalham na rede municipal de educação de Salvador, exclusivamente com o seguimento da educação infantil. Não apresentaremos aqui todos os dados da pesquisa, mas os fragmentos mais importantes para que possamos discutir as questões relacionadas a formação dessa identidade e a contribuição dos espaços escolares nesse processo.

As três colaboradoras desta pesquisa possuem itinerâncias diferentes, mas que culminaram em turmas de educação infantil. As dificuldades enfrentadas por elas podem ser percebidas nestes relatos, da mesma forma a importância que as famílias tiveram nas escolhas profissionais dessas mulheres.

Ao serem questionadas acerca do que as levou a educação infantil, notamos que os fatores motivacionais nem sempre estão ligados a educação.

Eu precisava ter uma renda e já ensinava meus irmãos mais novos ai comecei a ensinar o filho da vizinha que atraiu outras crianças da rua, mas tarde já formada uma ONG me deu oportunidade de trabalhar com educação infantil ( Malika)

Por acaso. Pensei em me graduar para essa habilitação, mas o horário não me favorecia. Depois de formada, fiz uma seleção e a vaga era para Educação Infantil (grupo 2). Fui selecionada e comecei a trabalhar nesse segmento. (Aisha)

Tornei-me professora de educação infantil após muitos incentivos de minha mãe. Aos 12 anos comecei a ensinar minhas amigas, aos 16 já dava banca em casa e tinha entre 08 e 09 alunos e assim fui tomando gosto, cursei o magistério e a faculdade de Pedagogia. (Bisa)

Os fatores que conduzem as professoras a escolha pela educação infantil muitas vezes não são de caráter educacional, possivelmente a desvalorização que a docência neste seguimento sofre, acaba por não atrair imediatamente essas profissionais, desejando assim está na educação, mas não necessariamente na educação infantil. Assim como acontece com todos os processos ligados a infância, a educação infantil ainda é visto como um segmento com menos prestígio, por alguns profissionais da educação. Isso não é uma regra, como fica evidenciado na fala da professora Bisa, está sim tendo escolhido ser professora de educação infantil.

Todas declaradamente negras, quando questionadas sobre como era ser uma mulher negra em uma sociedade tão desigual como a brasileira nos trouxeram as seguintes reflexões.

Ser mulher negra... Pergunta reticente porque, a resposta é uma “teia” com diversas afirmativas: Ganhar menos, trabalhar mais, estudar mais. Finalmente é lutar sempre. (Malika)

Pra mim, ser uma mulher negra é trazer a energia de luta no sangue, porque a gente nasce tendo que lutar por algo que nem sabe direito, mas com tempo descobre que é respeito a ser como é. Porque você quer sempre ser a outra e nunca você mesma, porque te tratam diferente por ser mulher, e ainda mais por ser negra. Então, ser mulher negra é fazer a diferença. Pra mim a cor da minha pele pouco importa, mas se importa para outras pessoas, tudo bem. E ainda tenho que lutar para ser reconhecida como negra, porque sempre me falam, como se fosse um prêmio, que eu não sou negra, sou morena. Isso me revolta tanto! É como se eu tivesse que ser agradecida pelo lado europeu da família ter se mostrado um pouco mais em mim. Engraçado é que, mesmo sem tê-la conhecido direito, minha bisavó me inspira nessa luta. Sei um pouco da história dela, contada por meu avô e algumas coisas que minha mãe lembra, e foi luta atrás de luta, sozinha, sem a ajuda de ninguém. Ela é uma guerreira, e acho que essa energia que sinto vem dela. Se a gente não tem essa força, a gente se “embranquece”, aceita ser tratado diferente, ou finge que não vê isso. Ou se entrega aos desmandos da sociedade, que segrega tudo e todos. (Aisha)

Sou negra na pele, na cor, no cabelo, na raça, na dignidade e no caráter. Sou mistura a obra mais puro do criador. (Bisa)

A consciência da negritude fica explícita nas três falas, o reconhecimento das dificuldades em ser uma mulher negra também é bastante evidente, ao menos nas duas primeiras professoras. A importância de outras mulheres como referência de luta e resistência fica muito forte da fala trazida pela professora Aisha. Ela traz ainda alguns elementos importantes para pensarmos como se constitui a identidade dessas mulheres. A professora reflete sobre a mestiçagem como uma marca socialmente vista como “sorte”, pois a mesma embora identifique-se negra possuem em seu fenótipo elementos que a ligam a uma ascendência

européia. Ao mesmo tempo ela renega essa característica afirmando sua negritude e trazendo a ancestralidade, na figura da sua avó, como elemento fundamental para pensar sua resistência.

Já a fala de Malika, aponta que a relação entre a educação infantil, as mulheres e as desigualdades raciais é uma relação muito próxima. As políticas de expansão das creches e pré-escolas só foram possíveis graças a precarização da educação neste segmentos e a desvalorização das mulheres e dos negros na sociedade brasileira. (Rosemberg, 1996). Deste modo as mulheres negras, com todas as suas dificuldades passam a ser o alvo deste segmento, tornando assim a educação infantil a porta de entrada para as mulheres negras no mercado de trabalho.

Quando questionadas a respeito de se há uma diferença entre as professoras/mulheres negras e brancas as respostas foram bem diferentes.

Há diferenças sim! Uma mulher branca não faz ideia e nem acredita nas dificuldades diárias impostas pelo racismo. Tenho amigas brancas e todas sem distinção acreditam que é apenas uma questão de mérito as conquistas e as derrotas isso marca muito. (Malika)

Se a gente permite, há sim, mas acho que mais enquanto mulher do que enquanto professora. Ser mulher negra, como já disse, é viver em luta constante pelo respeito. À cor da sua pele, ao seu tipo físico, ao seu cabelo, ao seu modo de vestir, à sua religião. A não ser rotulada de objeto ou de burra. Porque ainda hoje o negro é associado a coisas negativas. Sendo professora, eu nunca senti a diferença, mas não duvido que exista. A depender de onde a professora esteja, ela pode sim, ser tratada ou vista diferente, mas acho que isso raramente acontece vindo de pais ou alunos. Eles às vezes podem ter o olhar contaminado pela sociedade, no preconceito que vivenciam e participam ainda que inconscientemente, mas ao mesmo tempo eles veem na figura da professora negra aquela que de alguma forma venceu, que é como eles. Mas isso só vale quando a professora está bem resolvida quanto a ser negra. Senão, será o contrário, uma forma de status para humilhar, para se sentir acima de quem é igual. (Aisha)

Não existe diferença em ser uma mulher negra e ser uma mulher branca, assim como não há diferença em ser uma professora negra e uma professora branca. Vivemos em um país miscigenado, mais que é preconceituoso. Portanto, conquiste o seu espaço. (Bisa)

Enquanto Malika é contundente em afirmar que existe sim uma diferença entre ser mulher negra e branca, Aisha é tão contundente quando, em afirmar o contrário. Embora dentro da fala da própria Aisha tenha contradições, já que ela afirma que não existe diferença, ao mesmo tempo reafirma o constante estado de luta das mulheres negras, inclusive na escola, “não pelos alunos e pelos pais”, mas pela sociedade. Só que essa família também compõe a sociedade e consequentemente é impactada e reproduz dimensões do racismo. Já a fala de Bisa, carrega uma questão bem curiosa que é a relação entre a miscigenação e uma possível igualdade entre os grupos étnicos. O mito da democracia racial sempre foi uma grande propaganda brasileira para o mundo, mas tanto as recentes pesquisas no campo das desigualdades e das relações étnico-raciais no Brasil, quanto a própria dinâmica expostas nos noticiários, nos levam a refletir que essa democracia racial, oriunda também dessa mestiçagem seja mais um discurso político que de fato uma realidade social brasileira. O ideia de um país mestiço e consequentemente um lugar onde as pessoas viveriam com tranquilidade devido a boa relação entre as raças, é questionável e mostra que para além dos discursos existe sim diferenças enormes entre ser negro e branco no Brasil e consequentemente ser uma mulher branca é muito diferente de ser uma mulher negra. (SILVA, 2000)

Fomos questionar as professoras a respeito de como as crianças negras, que são seus alunos se veem. Por entender que uma das questões centrais nesta pesquisa a identidade negra das crianças é algo bem complexo para a escola.

No espaço escolar onde atuei dois anos letivos a maioria das crianças são negras, algumas delas não se veem como negras e se identificam como: morena, cabo verde, chocolate... Nomenclaturas a parte muitas se já inseridas naquele espaço

desde cedo aprenderam a ser ver e a vivenciar a negritude e participar daquele momento foi muito construtivo para mim também. ( Malika)

Na minha escola só há crianças negras, ou melhor, pessoas negras. Algumas com a pele mais clara, outras mais escura, mas todas negras. As crianças tem uma vivência legal na escola... já a um tempo, ainda que de forma tímida, a escola busca valorizar a cultura negra. Então a gente não vê muito essa coisa do se sentir por baixo, do se menosprezar. Nos pequenos ainda mais, porque ainda estão chegando. E a equipe da Educação Infantil ajuda nessa valorização. (Aisha)

Haviam muitas crianças negras na escola, muitas delas não se viam como negras, achavam que quando ficassem mais velhas elas mudariam. Um dia ouvir uma criança falar: “Quando eu crescer vou ficar branca e com o cabelo liso igualzinha a Xuxa”. (Bisa)

A afirmação de que as crianças não se reconhecem pertencentes ao grupo étnico negro, feito por duas professoras, assemelha-se a afirmação de Neusa Sousa e Bento, de que a negritude é uma construção e a forma como a sociedade de constitui não permite que haja, em muitos casos, uma identificação imediata.

O reconhecimento da negritude nas crianças e a compreensão do não pertencimento por elas é fundamental para que seja dado o passo seguinte. O profissional de educação precisa inicial fazer este movimento para que em seguida possa buscar estratégias de intervenção pedagógica no que se refere a identidade negra destas crianças.

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas

concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (GOMES, 2005, p. 148-149)

Gomes (2005) afirma a importância de se apropriar dos significados que permeiam este fenômeno, da compreensão do que é racismo, preconceito e discriminação. E vai além ao sugerir que uma formação para professores neste sentido valorize a exposição de situações práticas. O racismo brasileiro é tão complexo e difícil percepção imediata que talvez partir de exemplos cotidianos seja a melhor forma de mostrar para os professores que determinadas práticas que eles avaliam enquanto de promotoras de igualdade podem se revelar as mais desiguais. Logo, faz-se necessário compreender não apenas o que os educadores pensam sobre a dinâmica racial, mas como isso desagua em sua prática diária em sala de aula.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

As práticas em direção a uma educação infantil que garanta a todos uma formação identitária saudável perpassam a uma formação docente que possa mediar este processo. As professoras juntamente com as crianças são os grandes protagonistas deste processo e ao passo que se formam, contribuem para a formação do outro. Deste modo, uma educação para as relações raciais é necessariamente uma educação para crianças e adultos.

Algumas questões precisam ser elucidadas neste campo. Uma delas é que a história da população negra na perspectiva da lei 10.639/03 não deve se restringir a conteúdos escolares direcionados as crianças. Consideramos assim enquanto prática pedagógica toda intervenção realizada pelo profissional no intuito de garantir as crianças uma compreensão plena e positiva da população negra e das suas contribuições para a sociedade brasileira. Visto que, com a tentativa de consolidação da BNCC, todas as experiências humanas passam a ser do interesse do

campo da educação infantil, tendo as brincadeiras e as interações papel central para pensarmos as práticas pedagógicas neste segmento. Logo, tudo que é acontece desde que a criança entra na escola, até a hora que sai é do interesse da educação infantil, sem falar na importância de relacionar essas vivências, com o patrimônio cultural da humanidade. Então, pensar as práticas na educação infantil é algo mais amplo do que os ditos conteúdos que são disponibilizados anual para serem trabalhados nas escolas de educação infantil. (BORGES, 2019)

As nossas colaboradoras da pesquisa, três profissionais com perfis bem diferentes, mas que se assemelham pela compreensão na necessidade de se ter um olhar diferenciado acerca do lugar que os negros ocupam na escola e na sociedade. Além de trazerem nítido em suas falas a importância de uma formação que garanta a possibilidade de pertencimento destas crianças com o seu grupo étnico. As três profissionais, buscaram deste modo nos auxiliar a refletir sobre práticas que garantam este pertencimento e que influenciam na construção da identidade negra das crianças de forma positiva.

As profissionais apontaram as seguintes práticas como sendo direcionadas a construção e o fortalecimento da identidade negra das crianças, nesta faixa etária:

- Utilização de imagens do negro para positivar a autoestima das crianças
- Apresentação de personalidades negras locais e mundiais
- Literatura infantil negra
- Pesquisas sobre a diversidade entre os negros
- Famílias Negras
- Trabalhar o bem estar numa perspectiva da negritude

Quadro1: Práticas de fortalecimento da identidade negra na Educação infantil

Mesmo não tendo tido a oportunidade de passar por uma formação sistematizada acerca da educação para as relações étnico raciais as profissionais demonstram, ao listar as suas práticas cotidianas na educação infantil, que os estudos realizados por conta própria vem garantindo a elas a possibilidade de trabalhar com estas crianças, a partir de

referências positivas e que colocam o negro em um lugar de prestígio diante das crianças.

O negro não folclorizado; o negro protagonista; a utilização de instrumentos lúdicos para a caracterização dos mesmos; o uso da literatura – tão aliada dos professores de educação infantil– com personagens negros; utilização das rodas interativas para cantar, contar histórias, mas também para escutar as crianças e falar sobre a condição do negro, dentre outras, são ótimos exemplos trazidos por estas profissionais de caminhos que podemos tomar para a efetivação da lei 10.639/03 atrelada a práticas que não firam a dignidade e garantam a construção de uma identidade negra plena para estas crianças.

A intersecção entre as histórias de vida destas mulheres e suas práticas que chamarei aqui de antirracistas, por entender que mesmo com estratégias diferenciadas as três colaboradoras percebem a existência e a necessidade de se constitui e se debruçar em práticas que possam ajudar a construir um outro modelo de cidadania. Esta intersecção se mostra demasiadamente importante, por nos permitir apreender e compreender o ambiente escolar a partir dos seus sujeitos, executando deste modo uma premissa da lei 10.639/03 que é a reconstrução da história dos africanos e afro-brasileiros por nós mesmas e não mais a partir de referências deturpadas acerca dos modos de vida e inserção social deste grupo étnico.

Há ainda uma necessidade de práticas que tratem das relações interpessoais no espaço escolar, não apenas as ditas “atividades”, compreensão de que os processos educativos se dão também nestas relações e que as identidades se constroem a partir e com o outro. Esse encontro com o outro que tanto aparece na fala das professoras colaboradoras, quando citam a influência das avós, mães e outros sujeitos que compõem seu grupo social, precisa ser valorizado enquanto elemento formador de identidades e a figura da professora negra pode vir a ser elemento importante na constituição das representações sobre mulheres negras para aqueles sujeitos. A admiração construída pelas professoras negras, pode romper com o imaginário do negro sem sucesso, permitindo assim para a criança a reconstrução das suas referências.

Após assinatura da lei, alguns documentos foram construídos para facilitar o trabalho das instituições escolares. E estes, podem ser gran-

des aliados no que tange as novas formas em que os grupos antes este-reotipados e segregados, podem ser abordados nas dinâmicas escolares.

O planejamento e o desenvolvimento de boas práticas para a igualdade racial deve ser organizado respeitando- se as DC-NEIs e podem ser expressos em uma proposta pedagógica que contemplem dois eixos: identidade afro-brasileira e patrimônio cultural. [...]a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. As crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável. (BRASIL, 2012, p. 29)

Deste modo, uma ação pedagógica que vise a compreensão de todos, das diferenças existentes entre os sujeitos, garante uma formação de qualidade para os grupos étnicos em geral, não apenas para os negros, a quem estas políticas visam beneficiar diretamente.

A lei 10.639/03 inaugura uma nova perspectiva de escola. A instituição que a referida lei propõe em nada se parece com o modelo denunciado nas pesquisas a respeito da condição das crianças negras nestes espaços. Fica garantido assim, a construção de um novo espaço, onde os sujeitos poderão desfilas suas diferenças e essas, por sua vez, terão o devido reconhecimento. Para que isto acontece é necessário, práticas diárias e construídas de forma sistematizada, com objetivos, que garantam a efetivação da lei 10639/03.

## CONSIDERAÇÕES

A partir da revisão bibliográfica e da análise das histórias de vida e formação das professoras colaboradoras da nossa pesquisa, pudemos

ter considerações preliminares acerca da problemática desta pesquisa e esperamos contribuir para o debate em torno da lei 10.639/03, da formação de professoras na educação infantil e da importância que uma autoimagem positiva, conseqüentemente uma identidade fortalecida tem nos processos educativos para os negros.

A identidade negra é um elemento fundamental para a efetivação da lei 10.639/03 e muito cara para os negros, que historicamente foram obrigados a se descaracterizar para entrar nos padrões socialmente aceitáveis. A identidade negra fortalecida possibilitará não só que educadores e educandos possam amar a si e o outro, mas irá também colaborar para os processos de ensino e aprendizagem, visto que, algumas pesquisas apontam para a importância de uma autoimagem positiva de si para o processo de escolarização dos negros, muitos acabam por abandonar a escola por não serem aceitos pela escola.

A introdução da educação infantil na educação básica chama atenção para a relevância de práticas que desde muito cedo coloque as crianças negras em uma situação de destaque e de prestígio, fugindo assim do padrão estabelecido, por muito tempo, pelas escolas de educação infantil, da criança escrava no 13 de maio. Conhecer e reconhecer o legado das populações africanas no mundo e especialmente no Brasil trará para estas crianças grandes contribuições.

A precarização do processo de ampliação das turmas de educação infantil no Nordeste, impacta diretamente na formação da identidade das crianças, já que a maioria atendidas pela rede pública são negras. E a mudança de paradigmas educacionais não depende apenas da boa vontade das profissionais de educação, mas também de investimento em recursos humanos e recursos pedagógicos. Não se faz educação de qualidade apenas com professoras comprometidas, mas é necessário também que quem ocupa as instâncias mais altas da política educacional também comprometa-se com o processo.

Ao analisar a trajetória de vida/formação destas profissionais fica evidente a necessidade de programas de formação que tratem com seriedade as questões raciais no Brasil e que possam introduzir na educação infantil práticas direcionadas a este público. Não pode ser deixado a responsabilidade apenas do professor em buscar a sua for-

mação, as instancias institucionais precisam se responsabilizar por estas ações. E precisam garantir a efetivação da lei também na educação. É muito comum em espaços de formação, a falta de entendimento da obrigatoriedade da lei 10.639/03 na educação infantil. É necessário que seja difundido entre os professores a necessidade de se aperfeiçoar, visto que, as crianças negras tem direitos, garantidos constitucionalmente, de uma educação com qualidade e a história e cultura africana em sala de aula chega para contribuir neste sentido.

Esperamos ter contribuído para as recentes discussões acerca da lei 10.630/03 na educação brasileira e em especial na educação infantil, por entendermos a importância que este instrumento legal tem para a população negra, em especial, mas também para toda a educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9394/96), de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BENTO, Maria Aparecida. **Identidade Racial em Crianças Pequenas**. 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, 2012.

BORGES, Luana. **EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Percepções de Profissionais da Educação Infantil sobre as Questões Étnico-Raciais no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador-BA: UNEB - DIADORIM, 2019 (monografia de especialização).

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

- \_\_\_\_\_. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e ante-racismo na escola: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”. In. CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* . Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995 (p. 83-96).
- \_\_\_\_\_. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005, p.39 – 62.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.107, p.7-40, 1999
- SILVA, A.C. A desconstrução da discriminação no livro didático In: MUNANGA, K. (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2000

# A INCLUSÃO SOCIAL DO NEGRO E A ESPERA DE MAIS DE 130 ANOS

*Cássio Coutinho*

## 1) INTRODUÇÃO

Não é exatamente novidade constatar que, após mais de 130 da abolição formal da escravidão no Brasil, os indivíduos outrora escravizados e seus descendentes não foram objeto de nenhuma iniciativa abrangente de inclusão social (ALMEIDA, 2013, p. 248). O negro foi relegado aos estratos sociais mais baixos mesmo depois que o trabalho escravo passou a ser ilegal. Ainda assim, as classes médias e as elites brasileiras recusaram-se a tratar do racismo como problema.

Por muitas décadas, negar a discriminação e promover a ideia da democracia racial integrou o *modus operandi* dos governantes e da sociedade no Brasil (SCHWARCZ, 2012). No decorrer da última experiência autoritária nacional, cogitou-se a possibilidade de punir os negros que apresentavam versão alternativa ao discurso oficial sobre a interação entre as raças – estas segundo critério sociológico (PIRES, 2018). Já nas décadas mais recentes, a sociedade conscientizou-se em parte acerca da discriminação racial a que pessoas fora do padrão fenotípico eurocêntrico são submetidas. O ato de admitir abertamente a existência do racismo impulsionou medidas governamentais de reparação histórica, ainda que elas sejam tímidas e estejam aquém do necessário para promover inclusão social irrestrita da população negra e para pôr fim ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Primeiramente, tratar-se-á das teorias raciais (e racistas) do período pós-abolição e das primeiras décadas do século XX. Posteriormente, será tratada a ascensão do discurso da democracia racial, suas principais características e seu papel pelo Estado para fins de incorporação ao discurso oficial. Em seguida, serão analisados os efeitos da redemocratização e da ordem constitucional atual sobre a temática racial. Por fim, à luz de dados recentes, demonstrar-se-á sobre o quão distante a população negra se encontra da desejável inclusão social.

## 2) ABOLIÇÃO E PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX – ACABOU A ESCRAVIDÃO. E AGORA?

No dia 13 de maio de 1888, depois de consolidados o movimento abolicionista e a concepção de que a escravidão não mais condizia com o capitalismo então praticado, foi aprovada a Lei 3.353 (Lei Áurea) e sancionada pela Princesa Isabel, que se encontrava no exercício das funções de seu pai, o imperador D. Pedro II. Por várias gerações, Isabel recebeu no Brasil o status de redentora de uma raça. No entanto, superestimar o papel desempenhado por aquela significa obliterar a longa resistência do próprio negro contra as cruéis regras do trabalho servil. Trata-se de atribuir protagonismo a quem nunca o possuiu (ALMEIDA, 2013, p. 255).

O que se seguiu imediatamente após o término da escravatura foi a total ausência de medidas governamentais em prol da inclusão social do negro. Por parte do Estado brasileiro, jamais houve política educacional, agrária, de inserção no mercado de trabalho, de assentamento ou de moradia. Quanto à política agrária, o que existia nas últimas décadas do século XIX era o Brasil esforçando-se para atrair imigrantes europeus para a zona rural. Paralelamente, sucedeu um fato que contribuiu para o surgimento da primeira comunidade que se convencionou denominar favela. Após serem usados como peões de tabuleiro de xadrez para aniquilar a Revolta de Canudos, praças do Exército desamparados pelo governo federal fixaram-se no que ficou primeiramente conhecido como Morro da Favela (atual Morro da Providência) diante da absoluta falta de acesso a moradas dignas. No mesmo morro, fixaram-se, ainda, ex-escravos vitimados pelo descaso estatal e social (ALMEIDA, 2013, pp. 285-286).

O que houve no Brasil a partir da última década do século XIX foi a adaptação do racismo a um país sem escravidão formalmente admitida em lei. Vários expoentes da intelectualidade brasileira de então, com fundamento no que se denominava conhecimento científico, sobretudo na biologia, decidiram “julgar povos e culturas a partir de critérios deterministas” e fazer do Brasil um “laboratório racial” (SCHWARCZ, 2012, p. 20). Segundo o pensamento científico dominante na última década na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, raças eram hierarquizadas e a mestiçagem era tratada negativamente, uma vez que daria origem a seres humanos objetivamente inferiores.

Nina Rodrigues, médico maranhense radicado na Bahia, era mais radical que a maioria de seus contemporâneos em suas teses racistas. Na compreensão de Rodrigues, o jusnaturalismo, ao incluir noções como as de igualdade e de livre-arbítrio, acabaria por introduzir o obscurantismo social (RODRIGUES, 2011 *apud* SCHWARCZ, 2012, p. 21). Tal ideia foi expressada pelo mesmo indivíduo que defendia a criação de códigos penais distintos para brancos e para negros (RODRIGUES, 2011 *apud* SCHWARCZ, 2012, pp. 21-22; 121). No intento de justificar a impossibilidade de tratar igualmente as diferentes raças do ponto de vista criminal, Rodrigues invoca uma suposta maior propensão ao crime entre não brancos – concebidos como bárbaros – se comparada àquela dos indivíduos de ascendência europeia, ditos civilizados. A criminalidade seria inerente aos não brancos selvagens, que não seriam indivíduos afeitos a preservar valores jusnaturalistas.

“O desenvolvimento e a cultura mental permitem seguramente às raças superiores apreciarem e julgarem as fases por que vai passando a consciência e do direito e do dever nas raças inferiores, e lhes permitem mesmo traçar a marcha que o desenvolvimento dessa consciência seguiu no seu aperfeiçoamento gradual. Mas esta aquisição, puramente cognoscitiva, nenhuma influência pode ter na conduta dos povos civilizados. As condições existenciais da sua sociedade tendo variado, com elas variou o conceito do direito e do dever.

As condições existenciais das sociedades, em que vivem as raças inferiores, impõem-lhes também uma consciência do direito e do dever, especial, muito diversa e às vezes mesmo antagônica daquela que possuem os povos cultos.” (RODRIGUES, 2011, p. 19.)

A literatura foi outra área na qual a crença da superioridade branca sobre a negritude e a mestiçagem foi proclamada. Houve e atribuição de estereótipos negativos a negros e a mestiços (ditos “mulatos”). Um dos autores mais proeminentes do Naturalismo brasileiro, Aluísio Azevedo, expôs as ideias dominantes acerca da mulher “mulata” em *O Cortiço* ao descrever a personagem Rita Baiana. No decorrer da obra, ela chegou a ser descrita como “volúvel como toda a mestiça (sic)” e foi a mulher responsável por seduzir e transformar negativamente Jerônimo, o português outrora ordeiro e fiel a sua esposa que mudou para pior em virtude do meio onde vivia e da “mulata” cuja imagem era associada ao pecado (AZEVEDO, 1890, pp. 93; 108-112).

Os escritos literários recebiam influência das formulações de teóricos da raça da segunda metade do século XIX. O embate entre teóricos monogenistas e poligenistas deu lugar a interpretações da obra *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin e publicada em 1859, para além da seara biológica. Os conceitos formulados e aplicados à biologia foram apropriados pelos teóricos outrora divididos entre monogenistas e poligenistas. Enquanto os primeiros acreditam em origem una de todos os seres humanos (sem desprezar a ideia de que as diferentes raças se encontravam em diferentes estágios evolutivos), os últimos criam em origens distintas das raças e diferenças que iam além do aspecto físico e chegavam a atributos morais e a características comportamentais, algo que servia para contraindicar a mestiçagem, associada à “degeneração”. Dessa forma, o darwinismo transcendeu a biologia para adquirir acepções de cunho social e racial (SCHWARCZ, 1993).

No que concerne às condições de moradia, diversos cortiços da região central do Rio de Janeiro foram derrubados em prol do “progresso” na primeira década do século XX. A reforma urbana do prefeito Francisco Pereira Passos não contemplava negros e pobres que habitavam regiões afetadas pela abertura da Avenida Central (chamada

Avenida Rio Branco a partir de 1912). Apelidada de “bota-abaixo”, a reforma foi um dos primeiros episódios de afastamento das camadas populares (majoritariamente negras) do centro de uma grande cidade na nossa história republicana (ALMEIDA, 2013, p. 287).

### 3) NEGAÇÃO DO RACISMO, DEMOCRACIA RACIAL E O “MULATO” COMO SÍMBOLO NACIONAL NA DÉCADA DE 1930

Avançando-se até a década de 1930, parte significativa da intelectualidade brasileira de então especializou-se em negar ou minimizar a existência de racismo no Brasil. Em seu clássico *Casa-Grande & Senzala*, Gilberto Freyre utiliza-se de conceitos e argumentos que seriam assimilados até pelo ditador fascista português António Salazar para justificar e prolongar a colonização portuguesa no continente africano, nos atuais Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, denominados “províncias ultramarinas” até a década de 1970 (FREYRE, 2003).

A tese do lusotropicalismo consistia em verdadeira exaltação à colonização portuguesa combinada com a suposta facilidade de adaptação aos trópicos em virtude de os portugueses serem miscigenados e terem histórico de interação com povos mouros e judaicos. Nessas bases, formulou-se o hibridismo para explicar a formação cultural do Brasil enquanto país de colonização portuguesa<sup>12</sup>. Freyre chegou a invocar traços de suposta harmonia na convivência entre patriarca escravagista e negros escravizados. Como exemplo, há a passagem a seguir que primeiramente versa sobre usos linguísticos que deram origem à língua portuguesa falada no Brasil e, em seguida, refere-se à convivência inter-racial harmoniosa, em contraposição à do mundo anglo-saxônico.

---

12 Quanto ao hibridismo freyriano, tinha seus limites. Na ocasião de uma visita a Cabo Verde, década de 1930, Gilberto Freyre demonstrou certo desdém em relação a características e práticas cabo-verdianas, como a língua crioula e o uso de veleiro no transporte entre as distintas localidades do arquipélago. O parecer positivo quanto ao hibridismo estava vinculado à quantidade de influência europeia que estava na origem da mescla cultural (MELO, 2014).

“Seguirmos só o chamado “uso português”, considerando ilegítimo o “uso brasileiro”, seria absurdo. Seria sufocarmos, ou pelo menos abafarmos metade de nossa vida emotiva e das nossas necessidades sentimentais, e até de inteligência, que só encontram expressão no “me dê” e no “me diga”. Seria ficarmos com um lado morto; exprimindo só metade de nós mesmos. Não que no brasileiro subsistam, como no anglo-americano, duas metades inimigas: a branca e a preta; o ex-senhor e o ex-escravo. De modo nenhum. Somos duas metades confraternizantes que se vêm mutuamente enriquecendo de valores e experiências diversas; quando nos completarmos num todo, não será com o sacrifício de um elemento ao outro.” (FREYRE, 2002, p. 343-344 apud MELO, 2014).

Deu-se início a “um movimento que não só negava o argumento racial como o pessimismo advindo das teorias darwinistas sociais”. A mestiçagem deixava de ser considerada característica negativa para ser “representação oficial da nação”. (SCHWARCZ, 2012, p. 46-47). Tal fenômeno não fica limitado a trabalhos escritos, como *Macunaima*, Mário de Andrade (1928) e *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre (1933).

Com o advento do Estado Novo, também se fez uso das teses de Freyre para forjar a ideia de unidade nacional calcada na convivência harmônica entre as diferentes raças. O “mulato” como símbolo nacional e a unidade nacional de um país sem conflitos entre pessoas de tons de pele distintos passam a integrar o projeto político (ALMEIDA, 2013, p. 402). Não se pode olvidar que a unidade nacional nos referidos termos serviu ao estado de compromisso fixado entre Getúlio Vargas, burguesia e proletariado urbanos e oligarquias rurais. A valorização do proletário no projeto varguista não transcendia o uso do samba como instrumento de propaganda do modelo de trabalhador (frequentemente negro) que era inserido na ordem social como indivíduo ordeiro e ciente do “seu lugar” na sociedade (ALMEIDA, 2013, p. 404). Paralelamente, a repressão à capoeira e ao candomblé arrefeceram, o que auxiliou na formação do mito da democracia racial e da convivência sem conflitos.

O fim do Estado Novo deveu-se a suas contradições relacionadas ao envolvimento do Brasil na Segunda Guerra Mundial (ALMEIDA, 2013, p. 400). Significa que a queda de Getúlio Vargas nunca esteve relacionada à readaptação do mito das três raças a um conjunto de condições políticas e históricas. Tanto que ideia da democracia racial foi duradoura no discurso oficial brasileiro.

As elites políticas e socioeconômicas ainda não debatiam nem admitiam abertamente a prática do racismo no Brasil da década de 1950. No entanto, tal fato não impediu a introdução de um punitivismo de fachada no ordenamento jurídico pátrio, simbolizado pela Lei 1.390/51. A Lei Afonso Arinos surgiu para definir como contravenção penal práticas racistas que, enquanto regra, não eram adotadas no Brasil. A sanção penal recaía sobre formas abertas de discriminação enquanto o racismo no Brasil ocorria (e ainda ocorre) predominantemente de forma dissimulada. Evidentemente, as formas diretas de discriminação devem suscitar punição a seus agentes. No entanto, as punições não podem ser demasiado brandas, como eram na Lei Afonso Arinos, e não podem resumir-se a formas de discriminação pouco praticadas na sociedade brasileira (PALMARES, 2018).

A última experiência autoritária que o Brasil experimentou reafirmou a ideia fantasiosa de democracia racial até como posição oficial brasileira defendida em foros multilaterais. Na 21ª edição da Assembleia Geral das Nações Unidas, evento tradicionalmente aberto por representante brasileiro, o Ministro das Relações Exteriores Juracy Magalhães expôs o ponto de vista irreal da convivência harmônica entre raças e da ausência de discriminação de cunho racial enquanto fornecia o dado de que, naquele momento (1966), o Brasil já havia assinado a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CORRÊA, 2007, p. 221). No que se refere à democracia racial, se verdadeiro fosse o discurso, a elaboração do presente trabalho certamente não seria necessária.

“No campo dos problemas sociais e das relações humanas, o Brasil orgulha-se de ter sido o primeiro país a assinar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.”

minação Racial, aprovada pela última Sessão da Assembleia Geral. Dentro das fronteiras do Brasil, na realidade, tal documento não seria tão necessário, uma vez que o Brasil é há muito tempo um exemplo proeminente, e eu diria até o primeiro, de uma verdadeira democracia racial, onde muitas raças vivem e trabalham juntas e se mesclam livremente, sem medo ou favores, sem ódio ou discriminação. Nossa terra hospitaleira há muito tem estado aberta aos homens de todas as raças e religiões – ninguém questiona qual possa ter sido o lugar de nascimento de um homem, ou de seus antepassados, e nem se preocupa com isso – todos possuem os mesmos direitos, e todos estão igualmente orgulhosos de serem parte de uma grande nação. Embora a nova Convenção seja, portanto, supérflua no que concerne ao Brasil, nós a recebemos com alegria para servir de exemplo a ser seguido por outros países que se encontram em circunstâncias menos favoráveis. E eu gostaria de aproveitar esta oportunidade para sugerir que a tolerância racial fosse exercitada por todas as raças em relação a outras raças: ter sido vítima de uma agressão não é motivo válido para se agredir outros. Que o exemplo do Brasil, e a moderação sem esforços, tolerância serena e respeito mútuo em nossas relações raciais sejam seguidas por todas as nações multirraciais.”<sup>13</sup>

As próprias ações da ditadura empresarial-militar em anos posteriores seria suficiente para demonstrar o contrário do que se denominava ausência de discriminação. O aparato repressivo estatal chegou a direcionar seu serviço de informações e espionagem contra ativistas negros e os denominados bailes *black* que ocorriam em algumas das metrópoles brasileiras, como Rio de Janeiro. Na década de 1970, órgãos de repressão cogitaram até o enquadramento de ativistas na Lei de Segurança Nacional em vigor sob o pretexto de subversão da ordem pública mediante a suposta incitação de tensões raciais. Era política de

---

13 BRASIL. Ministro das Relações Exteriores. (1966-1967: Juracy Montenegro Magalhães). **Discurso por ocasião da XXI Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas**. Nova York, 22 set. 1966. In: CORRÊA, Luiz Felipe de Seixas. *O Brasil nas Nações Unidas 1946-2006*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007, p. 221.

Estado (ou Doutrina de Segurança Nacional) não deixar visíveis na sociedade antagonismos que pudessem atrair a atenção de organizações voltadas à proteção de direitos humanos e ter cenário social que propiciasse propalar a falaciosa crença de que práticas racistas eram atitudes de estadunidenses e de sul-africanos, não de brasileiros (PIRES, 2018). Quanto à possibilidade de enquadramento na Lei de Segurança Nacional, discorreu Pires:

“Os processos de denúncia e contestação promovidos pelas *associações culturais* e pelo *movimento black soul* foram tratados com cautela por serem passíveis de representar ameaça à segurança interna e por promover suposta *guerra psicológica* adversa. Entre os tipos definidos na Lei de Segurança Nacional, dois permitiriam mais diretamente a incursão das forças repressivas contra os movimentos negros: o tipo definido no artigo 21 (Tentar subverter a ordem ou estrutura político-social vigente no Brasil, com o fim de estabelecer ditadura de classe, de partido político, de grupo ou de indivíduo) e o descrito no artigo 33, VI (Incitar publicamente: VI - ao ódio ou a discriminação racial). As condutas definidas pelo decreto eram processadas e julgadas pela Justiça Militar, independentemente da condição (civil ou militar) do acusado.”(PIRES, 2018)

#### 4) REDEMOCRATIZAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

Com o fim da última das ditaduras brasileiras, incluiu-se a punição a práticas racistas na ordem jurídica inaugurada pela Constituição da República de 1988. A própria Carta Magna estabelece como imprescritível e inafiançável a prática de racismo<sup>14</sup>. No ano seguinte, entrou em vigor

---

14 Por mais que Abdias do Nascimento (1914-2011) não tenha logrado êxito ao postular uma cadeira de deputado constituinte, sua atuação como deputado na primeira metade da década de 1980 inspirou em parte os trabalhos da Assembleia Constituinte para consignar no texto constitucional a menção ao caráter imprescritível e inafiançável atribuído à prática do racismo, a emenda Caó.

a Lei 7.716/89 (Lei Caó)<sup>15</sup>, a qual transformou em crime o que era previsto como contravenção penal na Lei Afonso Arinos. Uma vez mais, o objeto de uma lei ordinária contra racismo foi a compilação de práticas discriminatórias diretas pouco adotadas em território nacional. A injúria racial, prevista no capítulo do Código Penal dedicado aos crimes contra a honra, não possui o mesmo status de imprescritível e inafiançável dos crimes de Lei Caó e passou a ocasionar punições demasiadamente brandas graças aos institutos despenalizadores introduzidos no Direito Penal brasileiro na década de 1990<sup>16</sup>(BRASIL, 1988; BRASIL, 1989).

A partir da década de 2000, houve determinadas medidas governamentais adotadas com o intuito de começar a desconstruir a consciência racista do brasileiro e de minorar os efeitos deletérios do racismo na sociedade. Nessa perspectiva, podem-se elencar a Lei 10.639/03, que estabeleceu o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em instituições educacionais públicas e privadas de ensino fundamental e de ensino médio, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10) e a Lei 12.990/14, que instituiu cotas raciais para negros (pretos e pardos) de ao menos 20% em concursos públicos federais (BRASIL, 2003; BRASIL 2010; BRASIL, 2014).

O Estatuto da Igualdade Racial pode ser apontado como um resultado tardio da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada na cidade de Durban, África do Sul, entre agosto e setembro de 2001. Estabelece o Estatuto diretrizes para políticas públicas voltadas à população negra. Não houve inovação no rol de direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição da República. Houve, em verdade, a referência a direitos, como saúde, educação e cultura, bem como estabelecer normas básicas no campo da comunicação para que a Administração Pública garanta a participação de negros ao celebrar contratos para produções audiovisuais (PALMARES, 2018).

---

15 Carlos Alberto Oliveira, o Caó (1941-2018), foi um dos poucos constituintes negros a participar dos trabalhos de elaboração da atual Carta Política. Advogado, jornalista e político, foi deputado federal por dois mandatos (1983-1991).

16 Mais precisamente, o estabelecimento de circunstâncias em que as penas privativas de liberdade podem ser substituídas por penas restritivas de direitos.

A lei de 2014 supramencionada chegou a ser objeto da Ação Declaratória de Constitucionalidade n. 41, ajuizada no Supremo Tribunal Federal. Após várias decisões conflitantes sobre a constitucionalidade da Lei 12.990/14, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil propôs ação declaratória de constitucionalidade (ADC). O processo teve relatoria do Ministro Roberto Barroso e a decisão foi no sentido de declarar constitucional a lei. O longo acórdão abordou diversos aspectos não somente da reserva de vagas para negros em concursos públicos federais. Houve, também, considerações pertinentes acerca do racismo praticado no Brasil. O item 1.1 da ementa tratou da adequação da reserva de vagas ao princípio da isonomia, como se verifica a seguir (BRASIL, 2017):

“1.1. Em primeiro lugar, a desequiparação promovida pela política de ação afirmativa em questão está em consonância com o princípio da isonomia. Ela se funda na necessidade de superar o racismo estrutural e institucional ainda existente na sociedade brasileira, e garantir a igualdade material entre os cidadãos, por meio da distribuição mais equitativa de bens sociais e da promoção do reconhecimento da população afrodescendente.”

O item 1.2 refere-se aos princípios do concurso público e da eficiência.

“1.2. Em segundo lugar, não há violação aos princípios do concurso público e da eficiência. A reserva de vagas para negros não os isenta da aprovação no concurso público. Como qualquer outro candidato, o beneficiário da política deve alcançar a nota necessária para que seja considerado apto a exercer, de forma adequada e eficiente, o cargo em questão. Além disso, a incorporação do fator “raça” como critério de seleção, ao invés de afetar o princípio da eficiência, contribui para sua realização em maior extensão, criando uma “burocracia representativa”, capaz de garantir que os pontos de vista e interesses de toda a população sejam considerados na tomada de decisões estatais.”

O item 1.3 proclama que o sistema de cotas das universidades públicas não é impedimento à inscrição e à participação em concursos públicos segundo as regras da Lei 12.990/14.

“1.3. Em terceiro lugar, a medida observa o princípio da proporcionalidade em sua tríplice dimensão. A existência de uma política de cotas para o acesso de negros à educação superior não torna a reserva de vagas nos quadros da administração pública desnecessária ou desproporcional em sentido estrito. Isso porque: (i) nem todos os cargos e empregos públicos exigem curso superior; (ii) ainda quando haja essa exigência, os beneficiários da ação afirmativa no serviço público podem não ter sido beneficiários das cotas nas universidades públicas; e (iii) mesmo que o concorrente tenha ingressado em curso de ensino superior por meio de cotas, há outros fatores que impedem os negros de competir em pé de igualdade nos concursos públicos, justificando a política de ação afirmativa instituída pela Lei n° 12.990/2014.”

Mais adiante, o relator faz a tripartição da noção de igualdade, referindo-se à “igualdade formal”, à “igualdade material” e à “igualdade como reconhecimento”. Quanto à primeira, salienta que:

“A ideia de igualdade formal é um mandamento ao legislador(...). Mas o que está subjacente aí é que não faça de maneira arbitrária, porque legislar nada mais é do que classificar pessoas e coisas à luz dos mais diferentes critérios. Assim, o que se exige é que o fundamento da desequiparação seja razoável e que o fim visado seja compatível com a Constituição.”

A segunda foi tratada pelo relator nos seguintes termos:

“No tocante à igualdade material, nem é preciso me alongar, esse racismo estrutural gerou uma desigualdade material profunda, e, portanto, qualquer política redistributiva precisará indiscutivelmente cuidar de dar vantagens competitivas aos ne-

gros. Há uma frase feliz de Martin Luther King também nesta matéria que diz: “É óbvio que se um homem entra na linha de partida de uma corrida trezentos anos depois de outro, o primeiro teria de fazer uma façanha incrível a fim de recuperar o atraso”. Logo, para possibilitar a recuperação do atraso existem as políticas de ação afirmativa.”

Em seguida, detalhou-se a “igualdade como reconhecimento”.

Por fim, na questão da igualdade como reconhecimento, ela identifica a igualdade no que se refere ao respeito às minorias e ao tratamento da diferença de uma maneira geral. Assim, igualdade como reconhecimento significa respeitar as pessoas nas suas diferenças, mas procurar aproximá-las, igualando as oportunidades.

A política afirmativa instituída pela Lei nº 12.990, de 2014, tem esse papel da igualdade como reconhecimento. Há uma dimensão simbólica importante que é a de ter negros ocupando posições de destaque na sociedade brasileira. Aliás, tivemos um importante exemplo disso, aqui mesmo no Supremo Tribunal Federal nos anos em que aqui serviu o Ministro Joaquim Barbosa,(...)serviu como um bom símbolo para a comunidade negra; um símbolo de sucesso e de rompimento do cerco que se estabelecia sobre os negros, em geral, para ascenderem às principais posições. O Ministro Joaquim Barbosa aqui desempenhou um papel destacável(...)”

Barroso refere-se ao racismo estrutural e à falta de políticas de integração social da população negra após o fim da escravidão, o que fez essa população desempenhar atividades subalternas em uma sociedade racialmente hierarquizada. Naturalizou-se a presença do negro em espaços e profissões típicos das classes socioeconômicas mais baixas. O negro também foi alijado das instâncias de poder e dos espaços frequentados pelas elites socioeconômicas sem que fosse implantado no Brasil o modelo estadunidense ou o sul-africano (BRASIL, 2017).

## 5) A INCLUSÃO SOCIAL AINDA NÃO CHEGOU

As ações afirmativas governamentais ainda não se prestaram a modificar os indicadores sociais que seguem deveras desfavoráveis à população negra brasileira. Pretos e pardos ainda são maioria dos 10% mais pobres, dos chefes de domicílios em favelas, das vítimas de homicídios, da população carcerária e da população em situação de rua. O racismo estrutural e a aversão a negros em postos de comando e protagonismo ainda são usuais no Brasil. Também na ocasião do voto pela procedência da ADC 41, Roberto Barroso forneceu números a evidenciar a condição de inferioridade da população negra na sociedade brasileira (BRASIL, 2017).

“As estatísticas que comprovam esse racismo estrutural, Presidente, são muito gritantes para que haja alguma dúvida. Vejam Vossas Excelências: o senso de 2010 do IBGE aponta que cerca de metade da população brasileira é negra. Nada obstante isso, dados do IPEA demonstram que a população negra e parda segue sub-representada entre os mais ricos e sobrerrepresentada entre os mais pobres, equivalendo a 72% dos 10% mais pobres. Portanto, mais de 70% dos mais pobres no Brasil são negros. Além disso, a cor da pele influencia a vida de afrodescendentes em todos os seus aspectos: nas condições de moradia e saúde, nas relações com a Polícia e com o Estado, na educação e ainda, com especial relevância, no mercado de trabalho. Nas favelas, 66% dos domicílios são chefiados por negros. No sistema carcerário, 61% dos presos são negros; e 76,9% dos jovens vítimas de homicídios são negros. E as estatísticas continuam com taxas de analfabetismo; negros percebem, em média, 55% da renda dos brancos em geral. Portanto, os números demonstram a persistência do racismo estrutural a justificar a validade do tratamento desequiparado na Lei.”

Os dados passados pelo Ministro Roberto Barroso denotam existência de racismo institucional e de racismo estrutural. Os dois

fenômenos não se confundem. Para que as instituições reproduzam discriminação racial e se organizem de modo a privilegiar indivíduos brancos, a discriminação racial deve ser internalizada pela sociedade e nesta consolidada. As manifestações quotidianas do racismo na sociedade em suas diversas formas (tanto as violentas quanto as não violentas às vezes consideradas “inofensivas”) ditam o caráter racista das instituições, as quais agem em benefício da população branca em termos jurídicos, políticos e econômicos. Pode-se concluir, portanto que o racismo institucional decorre do racismo estrutural e que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 43).

Ao pronunciar-se sobre o conceito de racismo estrutural, Silvio Almeida expressou-se nos seguintes termos:

“Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.”(ALMEIDA, 2019, p. 45).

Entre formas de manifestação do racismo estrutural na sociedade, uma delas é racismo recreativo, que é uma face do racismo de aparência não violenta. Não obstante a aparência, qualquer forma de racismo causa efeitos indubitáveis e indeléveis no indivíduo que o sofre, inclusive efeitos psicológicos<sup>17</sup>. Ao tratar do conceito de racismo recreativo, o Professor Adilson Moreira expôs que o grupo racialmente privilegiado se utiliza das produções culturais e do humor de modo a reproduzir e perpetuar a discriminação contra grupos minoritários e/ou em vulnerabilidade social (MOREIRA, 2019).

---

17 Para aprofundamento no tema, é pertinente a leitura de *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon, e, também da década de 1950, a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos no caso *Brown vs. Board of Education of Topeka*. O *decisum* versa sobre o fim da segregação racial em instituições educacionais e chega a referir-se às consequências psicológicas da submissão ao racismo desde os primeiros anos de vida

Evidentemente, há formas ainda mais nefastas de colocar em prática o desrespeito a grupos de pessoas por razões raciais. O fato de os negros terem de suportar taxa de homicídio cerca de três vezes superior àquela da população branca (43,4 por 100 mil habitantes contra 16 por 100 mil habitantes) e estarem sub-representados na Câmara dos Deputados (24,4% de negros contra 75,6% de brancos) demonstra que as instituições estatais optaram por tratar o negro como inimigo (IBGE, 2019). Quando não o abandonam à própria sorte, à favelização e à violência urbana, operam-se casos de execuções sumárias por parte de agentes estatais ou de mortes interpretadas como efeitos colaterais da política de repressão, da denominada “guerra às drogas”. Não é de surpreender que as vítimas das assim nomeadas “balas perdidas” sejam predominantemente negras. Trata-se do Estado praticando o racismo (seja consciente ou inconscientemente) de várias maneiras sem declarar que o pratica.

## 6) CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escravidão encerrou-se, mas a condição de inferioridade do negro não foi modificada em momento algum no Brasil. Sob a perspectiva materialista, o negro foi obrigado a suportar as piores adversidades do capitalismo após ser lançado à própria sorte sem inclusão social. Historicamente, a peculiar perversidade do tratamento dispensado à população negra no Brasil reside no fato de que o descaso foi acompanhado da negação do racismo, frequentemente definido como “coisa de americano”, e da assimilação de elementos culturais associados ao negro.

A base da pirâmide social continuou reservada a quem tem a pele mais escura. A inauguração do punitivismo de fachada tampouco auxiliou quem necessitava de políticas públicas para sair da condição de pobreza. Auxiliou menos ainda a ameaça de utilizar o aparato repressivo estatal contra quem questionava a própria condição social de inferioridade.

O que as décadas mais recentes demonstram é que desconstruir consciência racista é um esforço multidisciplinar duradouro a ser em-

preendido por tempo superior ao de uma só geração. Ainda que o racismo no Brasil seja estrutural, ele não é um dado imutável. O antirracismo pode e deve desconstruí-lo!

## 7) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, João Daniel Lima de. **História do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2013

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

AZEVEDO, Aluizio. **O Cortiço**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1890.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Brasília, DF, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 12.990, de 9 de junho de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm). Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação declaratória de constitucionalidade nº 41/DF – Distrito Federal. Relator: Ministro Roberto Barroso. **Pesquisa de Jurisprudência**, ADC 41. Dispo-

- nível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- CORRÊA, Luiz Felipe de Seixas. **O Brasil nas Nações Unidas 1946-2006**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Edição crítica de Guillermo Gucci, Enrique Larreta e Edson Nery da Fonseca. Paris: Colección Archivos, Allca XX, 2002.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª Edição rev. São Paulo: Global, 2003.
- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Estatuto da Igualdade Racial completa oito anos**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=51506#:~:text=O%20presidente%20da%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Cultural,como%20filmes%2C%20pe%C3%A7as%20e%20novelas>. Acesso em 11 jul. 2020.
- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Lei Afonso Arinos: a primeira contra o racismo no Brasil**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=52750>. Acesso em 11 jul. 2020.
- IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em 13 jul. 2020.
- MELO, A.. Relendo Freyre contra Freyre: apropriações contra-hegemônicas do hibridismo no Atlântico Sul. **Via Atlântica**. São Paulo, n. 25, jul. 2014, pp. 83-101.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- PIRES, Thula Oliveira. Estruturas intocadas: racismo e ditadura no Rio de Janeiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 9, n. 2, 2018, pp. 1054-1079.

RODRIGUES, RN. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1ª Edição. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças – Cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# O RACISMO E OS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS – RELENDO A HISTÓRIA DE NINA SIMONE

*Marília Martins de Araújo Reis*

## 1 INTRODUÇÃO

O Racismo e seus impactos são antigos conhecidos da humanidade, os quais permanecem em evidência em estudos na atualidade. Seus reflexos na saúde da população negra, em especial das mulheres negras, ainda necessitam de pesquisas, no sentido de avaliar possíveis consequências danosas no âmbito biopsicossocial, bem como reduzir danos e reafirmar seu enfrentamento. No que se refere aos aspectos psicossociais, que englobam a Saúde Mental<sup>18</sup>, ainda há muito a ser elucidado sob a ótica da ciência moderna e contemporânea. Pesquisas realizadas com mulheres negras evidenciaram a presença de sofrimento psíquico. A convergência dos fatores interseccionais, marcadores sociais de raça, gênero e classe potencializam ainda mais estes impactos negativos sobre a mulher afrodescendente, o que pode apontar para a relevância da produção científica que amplie a compreensão destes impactos.

Deste modo, tomando-se por base a trajetória de vida da cantora negra norte-americana Nina Simone, referencial artístico do compromisso com os Movimentos Sociais dos Direitos Civis dos negros norte-americanos, efervescentes na década de 1960, pretendeu-se construir diálogo ilustrativo, traçando relações entre os aspectos Racismo – Saúde Mental

---

18 Ao longo do artigo, saúde mental será utilizado como sinônimo de saúde psíquica.

- Mulher Negra – Movimento Social de Direitos Civis dos negros norte-americanos. Realizou-se para tal, pesquisa documental, biográfica e referenciais acadêmicos, adotando-se como parâmetro da trajetória de vida da cantora supracitada, o documentário *What Happened Nina Simone?* dirigido por Liz Garbus (2015). Este diálogo crítico abordou possíveis impactos psicossociais do Racismo nas vivências da cantora na infância à sua emergência como artista, bem como impactos acerca do seu envolvimento com os movimentos sociais, enquanto recursos saudáveis, porém, ambíguos, de enfrentamento. Paralelo à trajetória da artista, também discorreu-se brevemente sobre a relação entre o processo de sofrimento psíquico e adoecimento mental de mulheres negras.

O Racismo é um fenômeno humano que consta de remotos registros históricos ao longo dos tempos. Assim como a Ciência se depara com os limites técnicos na investigação do surgimento exato do homem no percurso da História, também se defronta com dificuldades para identificar as origens do Racismo. Wedderburn (2007) relata que com o avanço das ciências no século XX, equívocos do século XIX que atribuíam o conceito de “raça” à Biologia, evoluíram para uma interpretação que a concebe como “uma construção sociopolítica”. Este mesmo autor ressalta não ser o caso do Racismo, afirmando que este “é um fenômeno eminentemente não conceitual; ele deriva de fatos históricos concretos ligados a conflitos reais ocorridos na História dos povos” (WEDDERBURN, 2007, p. 23). Em consonância, Almeida (2019) reafirma a complexidade do conceito de raça, atribuindo-lhe a característica do não estático, fixo, cujo sentido está imbricado ao contexto histórico e político em que é posto em uso, destacando que na urdidura da concepção de raça há ao mesmo tempo, conflito, poder e decisão. Destarte, este mesmo autor ressalta que o Racismo é estrutural. O termo “estrutural” refere-se ao fato de estar imbricado na cultura, integrando a ordem social de um povo, constituindo elementos que compõem a organização econômica e política da sociedade. Como descrito por Almeida (2019), é naturalizado no cotidiano, enquanto “manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (ALMEIDA, 2019, p. 14).

Trilhando esta complexidade, observa-se que apesar do Racismo acometer diferentes povos na humanidade, ao longo da História, a exemplo dos judeus, vitimados pelo Nazi-Facismo Alemão, na Segunda Guerra Mundial, a visibilidade global sobre o assunto atualmente se prospecta para os povos de raça negra, centralizando-o historicamente. Os impactos do Racismo em pessoas negras tem sido foco de estudos no Brasil e no mundo, que transitam desde temáticas relativas à Saúde, aos Direitos Humanos e subjetividades, entre outros. Dentre as vítimas destes impactos, destacam-se as mulheres, mais que os homens, cujos efeitos do Racismo redobram-se em vista às discriminações acumulativas relacionadas aos marcadores sociais de raça, gênero e classe, em uma cultura onde além do Racismo, tem-se o machismo estrutural, naturalizando comportamentos que geram a inferiorização e consequentemente, o sofrimento mental de mulheres desta etnia.

Ao observar a trajetória de mulheres negras no século XX, nota-se o destaque para o envolvimento de artistas em Movimentos Sociais de Direitos Civis e na construção e emergência dos Feminismos, em suas diversas formas. Abordando também este cenário, na tentativa de realizar um diálogo que ilustre de forma breve, possíveis impactos psicossociais do Racismo sobre as mulheres negras, com um enfoque na saúde mental, neste artigo utilizou-se a metodologia da pesquisa documental e biográfica, além do estudo de referenciais acadêmicos, adicionando como parte da discussão, a trajetória e vida da cantora e pianista Nina Simone, ativista do Movimento Social dos Direitos Civis dos negros norte-americanos, baseada no documentário *What Happened Nina Simone?* (GARBUS, 2015). A escolha desta personalidade encadeou-se pelo fato de ser referencial feminino de destaque, cuja trajetória biográfica perpassa a presença do sofrimento psíquico, agravado em adoecimento mental. Sugere-se que estudos longitudinais constituam-se também em alternativa para investigação dos processos de sofrimento ocasionados pelo Racismo, enfatizando que este artigo não pretende aprofundar a temática, mas estimular novas reflexões.

Na esfera da Saúde, em especial a Saúde Mental, sob uma visão psicossocial, pode-se observar produções acadêmicas que evidenciam impactos negativos do Racismo sobre mulheres negras. Neste âmbito,

importa ressaltar quais são os conceitos referidos aos termos “psicossocial” e “saúde mental”. Como psicossocial, adotou-se a harmonização conceitual disposta por Vera S. F. Paiva (2013), que o define como uma abordagem da vulnerabilidade e dos direitos humanos que:

se distinguem pela valorização da ação pela proteção ou para mitigação da violação de direitos (...), inspirada pela hermenêutica e pelo construcionismo social, (...) priorizará a compreensão da “intersubjetividade em cena” implicada em cenários socioculturais (...), **focalizará cenas cotidianas e da trajetória da pessoa (...) tomada como sujeito de discursos e de direitos. (...) incluem na categoria psicossocial as relações de poder e cidadania, principalmente “relações de gênero” e de classe e, (...) sobre relações étnico-raciais.** Referências à classe ou à pobreza, ou às “questões de gênero” (...) são incluídas no domínio considerado psicossocial (PAIVA, 2013, p. 531, 535, grifo nosso).

Em suma, o termo psicossocial possui o sentido de ampliar a visão de saúde mental dos sujeitos, abrangendo aspectos para além do biológico. O conceito de saúde mental abordado, compreende “a capacidade de conviver com o outro e de manter um relacionamento consigo mesmo, mas também de envolvimento e criação nesse ambiente, incluindo produções atípicas e não normativas” (FURTOS, 2007, p. 9). Deste modo, ao abordar os impactos psicossociais do Racismo, será relevada a complexidade que envolve os sujeitos vitimados, no caso, a mulher negra, representada pela personalidade Nina Simone, dentro de um contexto de vida mediado por subjetividades, emoldurado por um determinado cenário sócio histórico.

## 2 RACISMO E IMPACTOS PSICOSSOCIAIS – VIVÊNCIAS DA PEQUENA EUNICE WAYMON À ARTISTA NINA SIMONE

Felsdtein (2005) relata que vivências do Racismo permearam a infância da menina pianista, sendo filha de uma empregada doméstica

e pastora, e de pai marceneiro e pregador. Desconhece-se os casos em que pessoas de pele negra ocupassem cargos não operacionais naquele contexto sócio histórico. A região segregacionista dos Estados Unidos da América (EUA) foi berço de Eunice Kathleen Waymon, nome de batismo de Nina Simone, nascida no ano de 1933 na cidade Tryon, Carolina do Norte. Em sua autobiografia, Nina Simone relatou que iniciou os estudos de piano ainda na infância, estabelecendo uma relação favorável com sua professora de piano, também patroa de sua mãe (SIMONE & CLEARY, 1991). Eunice dedicou-se a ter aulas de música, caminhando quilômetros à casa de sua mestra, sem gozar dos privilégios de uma infância lúdica, não-goza típico de meninas negras.

Em artigo baseado no documentário estudado, Reis e Nunes (2019) reportaram que aos 12 anos, Eunice vivenciou um marcante e constrangedor episódio durante sua audição de piano na igreja, na qual seus pais foram limitados a sentar-se aos fundos do estabelecimento. Em reação, a menina negou-se a apresentar-se até que ambos sentassem à frente. Conforme descrito por David (2018), o Racismo conforma relações de poder e manutenção de privilégios, gerando subjetividades que podem produzir sofrimento psíquico em crianças e adolescentes negros, além de nesta etapa do desenvolvimento humano ocorrer, de modo inconsciente, a internalização dos estereótipos negativos da cultura negra.

Tais vivências da infância da cantora e pianista também denotam a presença dos marcadores sociais de raça e classe, interagindo na produção de desigualdades sociais decorrentes do Racismo, implicadas na interseccionalidade proposta por Kimberlé Crenshaw (2002). Esta autora, propõe o termo interseccionalidade para exprimir o entrecruzamento de dois ou mais elementos, marcadores sociais, acirrando os efeitos nocivos e opressores dos modos de discriminação, impedindo o “empoderamento”. Nesta perspectiva interseccional, Thomas, Hacker e Hoxha (2011) realizaram um estudo com mulheres negras americanas no qual concluíram que a identidade racial de gênero era mais importante para a elaboração do seu autoconceito, do que as identidade de raça e de gênero consideradas separadamente, apontando a importância de compreender as consequências interseccionais destas duas

identidades – ser negra e ser mulher – nas vivências de discriminação e em suas implicações.

Na adolescência, a jovem pianista de apenas 19 anos, parte para a Filadélfia a fim de aprofundar estudos e profissionalizar-se no Instituto de Música Curtis, instituição de referência, com a ajuda financeira da sua professora de piano, porém deparou-se com uma de suas maiores frustrações: foi recusada, aparentemente por questões raciais, acrescentando à sua juventude mais uma experiência marcante com a discriminação, conforme expressa no documentário *What happened, Miss Simone?* (GARBUS, 2015). Esta vivência frustrante, geradora de sofrimento psíquico, exemplifica o Racismo institucional, que atua cerceando o acesso igualitário para todos ao desenvolvimento, expressão de que “a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar” (ALMEIDA, 2019, p. 30).

De fato, no contexto segregacionista americano, não cabia a uma escola formativa de renome, acolher uma estudante negra em seus estabelecimentos, o que sinaliza também a expressão da colonialidade econômica dos grupos subalternos, impedidos de evoluir pelo seu opressor (LUCAS DOS SANTOS, 2017). É sugestivo observar que Homi Bhabha, afirma que “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados na base da origem racial, a fim de justificar sua conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1994, p.101). Deste modo, a jovem Eunice foi silenciada em sua subalternidade, sem poder de fala, ou escolha, no sentido spivakiano, com suas subjetividades precarizadas (SPIVAK, 2010), vivenciando a discriminação racial, a exclusão social, a mortificação de seu maior sonho pessoal e investimento de toda infância e adolescência. Apesar da futura ascensão artística da cantora e pianista, com base em trecho do seu discurso documentado em *Whats Happened Nina Simone?* (GARBUS, 2015), após a apresentação na sala de espetáculos Carnegie Hall, espaço privilegiado para artistas de renome em Nova York, no ano de 1963, Nina Simone expressa que possivelmente não superou a frustração da juventude ao afirmar: “mas não estava tocando música clássica, que era o que eu queria (...)

não estou tocando Bach” (GARBUS, 2015, *apud* Reis e Nunes, 2019). Sugere-se que tais palavras expressem parcialmente o impacto psicossocial do Racismo institucional vivenciado precocemente pela pianista em estudo.

Sem perspectivas de continuar seus estudos de piano, Eunice opta por trabalhar cantando e tocando na noite, sob diversos ritmos musicais, do blues ao gospel. O documentário *Whats Happened Nina Simone* (GARBUS, 2017) ilustra que nesta etapa de sua carreira ela adota o nome artístico de Nina Simone, em homenagem à atriz Simone Signoret, atriz francesa. Casa-se duas vezes e no segundo casamento, com um detetive da Polícia, gera uma filha única, Lisa Simone. Sua carreira como cantora e pianista já estava em ascensão, porém, segundo Reis e Nunes (2019), vivencia ambiguidades em um relacionamento conjugal que proporciona segurança, mas também violências físicas e psicológicas. Estudos apontam que a naturalização do machismo e da violência psicológica e física sofridas por mulheres levam muitas vezes ao conflito entre continuar acompanhada pelo agressor, ou estar sozinha, acometida pela solidão afetiva.

A solidão afetiva em mulheres negras tem sido foco de pesquisas, que indicam consequências biopsicossociais e envolvem a dinâmica interseccional de aspectos como raça, gênero e classe, dentre outros. Observa-se que a vida afetiva dos povos negros, desde a escravidão, possui um histórico de negação e subjugação afetiva, ignorando suas subjetividades, que por sua vez se perpetua na cultura contemporânea, de modo simbólico e concreto nas relações, agravando-se ao se tratar de mulheres pretas. A autora Eva Góes (2019) apresentou em sua pesquisa que mulheres negras sem parceiros, ainda que encontrando novas possibilidades de relacionamento, devido a fortes traumas decorrentes de relações anteriores violentas, preferiram a solidão, preterindo seus afetos, temendo novas relações abusivas.

Nina Simone, atravessando situação conflituosa semelhante, rompe com um ciclo cotidiano de ambiguidades e sofrimento, de acordo com os relatos de sua autobiografia e documentário estudado, em uma atitude emancipada, separando-se após nove anos em seu segundo casamento (1961 – 1970), carregando consigo marcas de um histó-

rico de agressões físicas e psicológicas, medo, insegurança, conflitos constantes e divergências sobre sua carreira e estilo musical (SIMONE & CLEARY, 1991; GARBUS, 2015). Nina segue sozinha, mas não mais subjugada à opressão machista violenta que circundava sua vida cotidiana.

### 3 MOVIMENTOS SOCIAIS DE DIREITOS CIVIS DOS NEGROS NORTE- AMERICANOS – NINA SIMONE, “REVOLTAS SAUDÁVEIS” VERSUS SOFRIMENTO PSÍQUICO

Segundo Reis e Nunes (2019), as lutas iniciais por direitos civis das mulheres e homens negros nos EUA inicialmente apontaram pautas como o direito ao sufrágio, datando dos anos 1800. Posteriormente, enfocando os Movimentos Sociais de Direitos Civis dos Negros Americanos, Andrews (1985) destaca que Martin Luther King demarca a primeira fase destes Movimentos Sociais nas décadas de 1950 e 1960, caracterizado pela mobilização em massa e pelo discurso moral e político, com conquistas como o sufrágio definitivo para o povo negro, no ano de 1965. O documentário *Whats Happened Nina Simone?* (GARBUS, 2015) reporta que Nina Simone conhece estes Movimentos Sociais, identifica-se com seus discursos, unindo-se a outros ativistas. Como afirmado por Cesar (2018), a participação de artistas e intelectuais neste período era notória.

As respostas ao Racismo podem se configurar em reações distintas sobre as pessoas vitimadas, que vão desde a baixa autoestima, até a reação de revolta. A reação através dos Movimentos Sociais de Direitos Civis dos negros norte-americanos aponta uma forma salutar, ainda que em algumas de suas expressões sejam não normativas, tanto para conquistas, como para fortalecimento da identidade, amenizando sofrimentos. Produzem impactos criativos no ambiente coletivo, e nas subjetividades, evidenciando impactos psicossociais positivos diante do enfrentamento ao Racismo. Furtos (2007), na anteriormente citada definição de Saúde Mental, reportou-a a elementos como a capacidade de conviver com outras pessoas, de se envolver em criação no ambiente o que inclui produções atípicas e não normativas. Neste sen-

tido, pode-se sugerir que os Movimentos Sociais representam também uma expressão da criatividade coletiva, favorável ao fortalecimento de subjetividades e identidades. Em consonância, Tafnes V. Martins *et al.* (2018) concluíram em sua pesquisa que ao se identificar como mulher negra, esta poderá ampliar sua conscientização acerca das experiências de discriminação, o que fortalece possibilidades de construir estratégias de enfrentamento para com as vivências racistas. Pode-se concluir a partir destas afirmativas que a união em torno de uma causa comum, produz efeito terapêutico na elaboração do sofrimento e da auto aceitação relativos à raça de pertença.

No âmbito das subjetividades, sugere-se que nestes movimentos sociais, Nina Simone protagonizou um discurso próprio, que lhe serve tanto como fortalecedor da identidade racial, tal qual como reação à subalternidade imposta culturalmente. Suas composições musicais passam a ter cunho político, caracterizando com autenticidade o lugar de fala que ocupa. Lugar de fala no sentido político explanado por Mombaça (2017, *apud* RIBEIRO, 2017), no qual o conceito se expressa como “(...) ferramenta de interrupção de vozes hegemônicas (...) sendo operado em favor da possibilidade de emergências de vozes historicamente interrompidas” (MOMBAÇA, 2017, *apud* RIBEIRO, 2017, p. 47).

Segundo Djamila Ribeiro (2017), “Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta” (RIBEIRO, 2017, p. 50, 51). Djamila Ribeiro (2017) destaca que ao proporem a interseccionalidade e perspectivas revolucionárias, mulheres negras trazem reflexões sobre formas novas de sociabilidade, dando ao lugar doloroso do “não lugar”, a possibilidade de tornar-se um lugar de potência. Conforme a narrativa do documentário estudado (GARBUS, 2015), pode-se observar que na década de 1960, Nina Simone imprimiu e intensificou cada vez mais comprometimento social na sua profissão e arte, elaborando músicas, participando de manifestações. Porém, consequências controversas atravessam sua escolha, refletindo na carreira musical e em sua vida pessoal. A mídia não demonstrou interesse em veicular suas

músicas de protesto em programações televisivas (REIS & NUNES, 2019), o que sugere-se, haver contribuído com tentativas de invisibilização dos discursos de lutas pelos direitos civis dos negros. Nina Simone, contrariando as opiniões do seu cônjuge, prossegue comprometida com os protestos e a coletividade (GARBUS, 2015). Supõe-se que a exclusão vivenciada pela pianista através da atitude da mídia, repercute negativamente em sua autoestima e, sob uma ótica *honnetiana*, expressa um evento de não reconhecimento (HONNET, 2009), ao rejeitar sua autêntica expressão artística como militante, negando-lhe o reconhecimento jurídico enquanto parte da comunidade (REIS & NUNES, 2019). Lünchmann *et al.* (2007) destacam que estes movimentos sociais contemporâneos tem o papel significativo de produzir impactos no âmbito da cultura e democratização de instituições político-sociais.

Referenciando o documentário *What Happened Nina Simone?* (GARBUS, 2015), em 1963, com o bombardeio de uma igreja Batista em Birmingham (EUA), no qual foram a óbito seis meninas negras, entre outros feridos, Nina Simone, regada a vivências de ira e depressão, compõe a canção *Mississippi Goddam* (Maldito Mississippi), cuja letra convoca à união e a manifestações de protestos do povo negro. Manifestações se intensificam e em 1965, na *Marcha de Selma*, e a música é entoada. Conforme Paiva (2010), este evento pacífico, em contraste com a violência policial, pressionou o Congresso norte-americano a votar a favor do direito ao voto para a população negra.

Neste período, Nina Simone apresenta oscilações mais intensas de humor, as quais dificultaram sua convivência interpessoal. Ela manifesta sua opinião, no sentido de admirar as manifestações pacíficas, mas de concordar com ações violentas em prol do Direitos Civis dos negros, utilizando porém, sua música como arma. Segundo sugerem as autoras Reis e Nunes (2019), nos anos subsequentes, prisões e perdas de companheiros, como as mortes de Lorraine Hansberry, em 1965, e o assassinato de Martin Luther King, em 1968, podem ter produzido forte impacto sobre a saúde psíquica da cantora. Sugere-se que o Racismo, mais uma vez, direta ou indiretamente, ocasiona impactos psicossociais e sofrimentos mentais àqueles que o experimentam.

## 4 DO SOFRIMENTO PSÍQUICO AO ADOECIMENTO MENTAL DE MULHERES NEGRAS – RACISMO, VULNERABILIDADES E SOLIDÃO EM NINA SIMONE

Em seus estudos sobre Saúde Mental, Furtos (2007) defende que quadros de adoecimento psíquico, podem ser ocasionados pela exclusão, violências simbólicas, exposição a precariedades, vulnerabilidades, dentre outros. Ousa-se dizer então que o Racismo configura-se em ações produtoras de vulnerabilidades que ocasionam processos de exclusão social, permeados pelas violências explícitas e implícitas a uma cultura, silenciando e invisibilizando subjetividades e coletividades das pessoas negras. Sugere-se que os relatos de exclusão vivenciados por Nina Simone na infância, adolescência, a exemplo da recusa de sua matrícula no Instituto de Música Curtis, bem como a negação de sua expressão musical de teor político pela mídia, possam estar relacionadas a condições de vulnerabilidade psicológica, por sua vez, férteis para o adoecimento mental. Ressalta-se que não se atribui aqui determinismos causais, mas possibilidades de exposição a precariedades que podem influenciar nestes agravos.

Outra questão que afeta a saúde mental das mulheres negras é o fato de terem maior suscetibilidade às violências domésticas e suas consequências danosas à saúde física e mental (MARTINS *et al.*, 2018). As vivências de agressões experimentadas por Nina Simone, documentadas por Liz Garbus (2015), denotam intenso sofrimento psíquico, a exemplo de suas próprias palavras referindo-se aos espancamentos do marido: “(...) Eu não aguento as surras, Andy, elas destroem tudo dentro de mim” (GARBUS, 2015). Em suas pesquisas com mulheres negras, Tafnes V. Martins *et al.* (2018) acrescentam que, a exposição a eventos de vida traumáticos e estressantes, como de violência de gênero, dentre outros, são relacionados como fatores preponderantes “para alterações emocionais negativas na saúde mental dos indivíduos e nas suas vidas” (MARTINS *et al.*, 2018, p. 2794).

Complementarmente, pesquisas mostram que níveis elevados de estresse psicológico e agravos à saúde física e mental podem decorrer de microagressões – “insultos verbais ou comportamentais, intencio-

nais ou não, que comunicam ofensas raciais hostis, depreciativas ou negativas a uma pessoa ou a um grupo-alvo” (MARTINS *et al.* 2020, p. 2795), as quais estão ligadas à discriminação racial expressa no cotidiano, em situações como dificuldades de acesso e desigualdades sócio-econômicas. Nota-se que tais pesquisas convergem para a multiplicidade, para complexidade dos caminhos que podem afetar a saúde mental de mulheres negras através do Racismo, convergindo mais uma vez à necessidade de um olhar interseccional sobre o tema.

Outro aspecto referente à saúde psíquica da mulher negra é a solidão afetiva. Conforme Ana Cláudia L. Pacheco (2013), no ano de 2010 o IBGE demonstrou que 52,2% das mulheres negras não tinham companheiros. Os estudos desta autora demonstraram que mesmo sendo o caso de mulheres negras adultas jovens, ou religiosas, estes índices eram altos, diferentemente dos homens negros. Como já citado, muitas mulheres negras preferem estar só, do que correr novos riscos em relacionamentos violentos. Importa ressaltar que as mulheres pretas que se sujeitam a relações violentas podem ser acometidas de marcas irreparáveis, caso não sejam cuidadas em serviços de Saúde Mental (GOÉS, 2019, *apud* REIS & NUNES, 2019). Esta realidade aponta para a influência de aspectos psicológicos no estado civil, além dos de gênero, raça e classe, que remetem a um processo histórico-cultural, delineando a necessidade mais uma vez, de abordar as causas da solidão afetiva em mulheres pretas, no viés da interseccionalidade. Nina Simone, após o divórcio do seu segundo casamento, em 1970, “opta” por não casar-se. Com base neste estudo, não se pode afirmar relações desta opção com as violências sofridas, ou mesmo com seu estilo de vida livre, mas sugere-se reflexões sobre a artista, conhecida também como a “rainha solitária”.

O documentário estudado (GARBUS, 2015) relata que Nina Simone teve um dos estágios mais graves de seu adoecimento mental algum tempo após sua saída dos Estados Unidos, motivada pela tristeza e decepção com as perdas de amigos do Movimento dos Direitos Civis. Passou por diversos países e na França foi encontrada por amigos em estado de quase indigência, os quais a convenceram tratar-se na Holanda. Desde a adolescência não sabia identificar o que lhe fazia sentir

depressiva e por vezes, agressiva, e ao longo da sua vida, adotou medicamentos para depressão, prescritos na época, onde não havia ainda clareza sobre alguns quadros psiquiátricos. As medicações não surtiram o efeito necessário para um equilíbrio emocional almejado e assim, sua convivência interpessoal foi dificultosa. Reis e Nunes (2019) citam que a conclusão diagnóstica de Nina Simone foi para Transtorno Afetivo Bipolar, justificando o não efeito das medicações, caracterizando-se como um quadro complexo, de início precoce e sintomas como “oscilação intensa do humor, alternando entre depressão e mania (euforia)” (OMS, 1997, *apud* REIS & NUNES, 2019). A ausência de informações prejudicou a vida pessoal e a carreira da cantora, porém, após o tratamento com psicotrópico de nome *Trilafon*, houve estabilização do quadro clínico.

Psicodiagnósticos são complexos, pois há diversidade de determinantes como genéticos, socioeconômicos, étnico-raciais, segundo Monteiro *et al.* (2005), reportando que em nível mundial já existe relevância na consideração dos aspectos étnico –raciais nos estudos da Saúde. Valeska Zanello (2017) questiona conceitos como “transtorno”, que norteiam os manuais e códigos de doenças internacionais, argumentando a falta de neutralidade na classificação dos mesmos, uma vez que estes se fundamentam na classe média branca norte-americana. Semelhantemente, Sueli Carneiro (2003, *apud* RIBEIRO, 2017) questiona sobre as mulheres negras brasileiras integrem:

um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especialidade, porque o mito da democracia racial presente em todas nós, torna desnecessário o registro da cor dos pacientes nos formulários da rede pública, informação que seria indispensável para avaliarmos as condições de saúde das mulheres negras no Brasil, pois sabemos, por dados de outros países, que as mulheres brancas e negras apresentam diferenças significativas em termos de saúde (CARNEIRO, 2003, p. 50-51, *apud* RIBEIRO, 2017, p. 28).

Talvez por esta invisibilização, dobre-se a necessidade de ampliar pesquisas empírica sobre o adoecimento mental de mulheres negras e

sua relação com o racismo, considerando sempre a visão interseccional e transdisciplinar, relevando o fato de que as iniquidades em saúde podem favorecer a eclosão de transtornos mentais, bem como seus agravos. Imaíra Silva e Cassius Chai (2018) ressaltaram que mulheres negras estão mais suscetíveis a desenvolvimento de transtornos mentais comuns (TMC's), que derivam construção social, não de predisposição natural, mas principalmente pelo racismo e pelo sexismo, o que traduz uma contradição com fundamentos das conquistas e defesas dos direitos humanos. Em convergência com os aspectos já citados, como racismo institucional, solidão afetiva e baixa autoestima, o artigo de Silva e Chai (2018) concluiu que mulheres pretas apresentam cada vez mais os TMC's, em decorrência de fatores externos identificados em pesquisas, como, baixo poderio financeiro, ausência de oportunidades e desvalorização no mercado de trabalho; e fatores internos - a solidão da mulher negra, construção da baixa autoestima, cobranças sociais advindas do enquadramento da mulher negra nos estereótipos racistas e sexista, dentre outros.

Ainda que tenha recuperado sua carreira como cantora e pianista após ser diagnosticada e tratada adequadamente, Nina Simone apresentou uma trajetória de vida que sugere-se retratar impactos psicossociais do Racismo, aliado a outros fatores de discriminação como gênero e classe, os quais ocasionaram sofrimento mental ao longo da sua existência enquanto mulher negra e artista, culminando em um protagonismo efetivo nos Movimentos dos Direitos Civis dos negros norte-americanos. Posteriormente Nina recebeu em 2000, o *Grammy Fame* e atualmente ainda é considerada a personificação feminina da democracia revolucionária, com seu gênio artístico, inspirando mulheres silenciadas em muitas gerações para muito além do seu tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar sobre os impactos psicossociais do racismo, paralelo à trajetória de vida da cantora e pianista Nina Simone traz à luz aspectos interseccionais e transdisciplinares embutidos na construção das subjetividades e coletividades do povo negro, bem como das possibilidades

de enfrentamento e engajamentos anti-racistas, no intuito de produzir novos espaços de fala, promovendo o protagonismo social de pessoas pretas, em especial, mulheres negras.

Este trabalho suscita reflexões a Saúde Mental, o Racismo, ambos temas complexos, cujas interrelações ainda carecem de pesquisas empíricas, o que se acentua ao se tratar das mulheres negras, no âmbito do Brasil, frente à invisibilidade deste grupo pela Saúde de modo geral, a contar dos registros documentais do sistema de saúde. Os estudos existentes são recentes, mas apontam para a necessidade de reflexões sobre a formação dos profissionais de saúde, no sentido do pensamento hegemônico branco ocidental ainda prevalecer sobre as formas de cuidado e no modo de ver este segmento da população. Supõe-se que uma formação transdisciplinar, nos territórios, relevando os aspectos interseccionais que constituem a população negra, facilitará um cuidado mais adequado, que responda às reais necessidades psicossociais desta população, baseado no princípio da equidade/ isonomia.

Ações coletivas e Movimentos Sociais atuais ainda podem ser um recurso salutar para o fortalecimento de identidades e da autoestima, supondo-se que ambos fatores podem ser possíveis protetores à saúde mental das pessoas pretas frente às mazelas possivelmente relacionadas ao Racismo. Sugere-se que novos estudos poderão auxiliar ações de promoção de saúde mental e bem-estar nessa população. Supõe-se que o diálogo exemplificado pela vida da artista também aponta para a importância de incorporar estudos longitudinais e estudos psicológicos na compreensão dos vínculos entre Racismo - sofrimento psíquico – adoecimento mental entre pessoas discriminadas por serem negras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Pólen. São Paulo, 2019. 264 p.

ANDREWS, George Reid. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. **Lua Nova**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 52-56, Junho, 1985. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pi-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi-)

d=S0102-64451985000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em:  
16/ 08/ 2019.

BHABHA, Homi K. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994.

CESAR, Rafael do Nascimento. Uma Fragata Negra: tradução e vingança em Nina Simone. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 39-70, abril de 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132018000100039-&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132018000100039-&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 18/ 08/2019.

CRENSHAW, K. C. Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10, 1º Semestre 2002. Tradução de Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairros e Claudia de Lima Costa. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> Acesso em: 01/ 08/ 2019.

DAVID, Emiliano de Camargo. **Saúde Mental e Racismo: a atuação de uma Centro de Atenção Psicossocial II Infantojuvenil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de estudos Pós- Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2018.

FELDSTEIN, Ruth. “*I Don’t Trust You Anymore*”: Nina Simone, Culture, and Black Activism in the 1960s. **The Journal of American History**, 91(4), 1349-1379. 2005. Disponível em: <http://boscarol.com/ninasimone/media/IDontTrustYou.pdf> Acesso em: 16/04/2019.

FURTOS, J. (2007). Psiquiatria y Sociedad. Sufrir sin desaparecer. *In*: A. **Rodríguez (Org.)**. **La Salud mental frente al cambio social**. Editorial Kimpres: Bogotá. Disponível em: <https://bit.ly/2s1fZC2> Acesso em: 15 de julho de 2019.

GARBUS, Liz. **What happened, Miss Simone?** [S.l.]. Documentário. Netflix, 2015. (102min).

GÓES, Eva Dayane Almeida de. **Intersecções entre a violência doméstica contra a mulher negra e as configurações afetivas: condicionantes históricos, políticas públicas e impactos sociais no Sul da Bahia.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Porto Seguro, 2019. 201 p.

HONNETH, A. **Reconocimiento y menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social.** Katz. Buenos Aires. 2009.

LUCAS DOS SANTOS, L. Deve a economia feminista ser pós-colonial? Colonialidade econômica, gênero e epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 480 p. 2017.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn; RODRIGUES, Jefferson. O movimento antimanicomial no Brasil. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 399-407, Apr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000200016> Acesso em: 08/05/2019.

MARTINS, Tafnes.V., LIMA, Tiago J.S., SANTOS, Walberto S. O efeito das microagressões raciais de gênero na saúde mental de mulheres negras. **Cien Saude Colet** [periódico na internet] (2018/Nov). Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/o-efeito-das-microagressoes-raciais-de-genero-na-saude-mental-de-mulheres-negras/17028?id=17028> Acesso em: 09/07/2020.

MONTEIRO, S.; MAIO, M.C. Etnicidade, raça e saúde no Brasil: questões e desafios. Cap. IV. Cidadania e saúde. P. 473-485. In: MINAYO, M.C.S. & COIMBRA J.R. CEA. orgs. **Críticas e atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 708 p. ISBN 85-7541-061-X. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/w5p4j/pdf/minayo-9788575413920-26.pdf> Acesso em: 15/06/2019

- RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Letramento. Belo Horizonte. 2017. 112 p.
- PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher negra: afetividade e solidão.* Salvador: ÉDUFBA, 2013.
- PAIVA, A.R. Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos [online]. *In: **Novos valores religiosos: referência para o exercício da cidadania.*** Capítulo VI, pp. 124-146. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 09/ 07/ 2020.
- PAIVA, Vera Silvia Facciolla. *Psicologia na saúde: sociopsicológica ou psicossocial? Inovações do campo no contexto da resposta brasileira à AIDS. **Temas psicol.**,* Ribeirão Preto , v. 21, n. 3, p. 531-549, dez. 2013 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.3-EE00-PT>.
- REIS, Marília Martins de Araujo. NUNES, Sandra Adriana Neves. *Interseccionalidade, Feminismos e sofrimento psíquico – uma leitura sobre Nina Simone.* p. 393-422. In: *La Regina*, Anne Greice Soares. **Etnicidades, sociedade e novos direitos: uma discussão transdisciplinar.** Organização de Anne Greice Soares *La Regina...* [et al.]. Rio de Janeiro. Multifoco, 2020. 452 p.
- SILVA, Imaíra Pinheiro de Almeida da. CHAI, Cássius Guimarães. *As relações entre racismo e sexismo e o direito à saúde mental da mulher negra brasileira. **Revista de Políticas Públicas.*** V. 22. EDUFMA. [on line]. 2018. p. 987- 1006. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9830/5784> Acesso em: 10/ 07/ 2020.
- SIMONE, Nina; CLEARY, Stephen. *I Put a Spell On You: the autobiography of Nina Simone.* Cambridge. DaCapo Press, 1991.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1988). **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

THOMAS, Anita Jones. HACKER, Jason Daniel. HOXHA, Denada. *Gendered Racial Identity of Black Young Women*. **Sex Roles**, 64, 530–542. 2011. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11199-011-9939-y> Acesso Em: 10/ julho/ 2020.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *O Racismo através da História: da Antiguidade à Modernidade*. 2007

ZANELLO, V. Saúde Mental, gênero e Interseccionalidade. Cap. 2. p. 52-69. *In*: PEREIRA, R.G.; PASSOS, M.O. **Luta Antimanicomial e Feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a Reforma Psiquiátrica Brasileira**. 1ª Edição. Autografia. Rio de Janeiro, 2017. 214 p.

# CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: O USO DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA PARA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE

*Alessandra Pereira de Carvalho Veloso*

## 1 INTRODUÇÃO

Com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 que alterou a LDB “para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira”, e que mais tarde foi modificada pela Lei 11.645/2008 que incluiu também a temática Indígena nos Currículo das escolas públicas e privadas, houve uma maior abertura para introdução de Literaturas Infantis com a temática Afro-Brasileira nas escolas do Ensino Fundamental.

Essas políticas objetivaram preparar a sociedade, a escola, os professores para respeitar a diversidade cultural, já que durante muito tempo o que se viu foram alunos sendo excluídos e desqualificados nas escolas por causa de suas características físicas, cor da pele, gênero, religiosidade e etc...

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças estão construindo a sua identidade, é uma fase de imaginação, e ter acesso a obras que mostrem personagens com características positivas é fundamental. A literatura infantil quando presente na vida

da criança oferece informações pelas quais estas podem desenvolver novos conhecimentos e novos valores.

O meu olhar para a questão da literatura afro-brasileira, se voltou definitivamente a partir de um fato ocorrido quando li uma história e pedir pra que os alunos desenhassem aquele personagem que os alunos gostaram mais ou que fossem parecidos com você. Foi impactante quando ouvi um aluno dizer não gostei de nenhum pois não são parecidos comigo, isso ocorreu em 2017 e essa fala soou por muito tempo em minha mente em 2018 resolvi fazer um projeto pra trabalhar a temática. A leitura é algo que sempre fez parte da minha como professora e da vida de meus alunos em diversos momentos. Conhecer e ler histórias sempre despertou em mim um interesse, por isso sempre usei textos e histórias na minha sala de aula.

Assim, o interesse pela temática afro-brasileira surgiu partir de observações feitas também durante toda minha vida como educadora dos anos iniciais, pois sempre senti falta da imagem negra nos livros didáticos, e depois comecei a perceber a ausência destes também nos livros de histórias infantis, percebi que as histórias traziam personagens como princesas, príncipes e heróis sempre com um mesmo perfil, pele clara, olhos claros, cabelos lisos, magros, esse ainda hoje é o perfil dos personagens da maioria das histórias infantis infelizmente. Isso me causou uma inquietação ao ler essas histórias para os meus alunos, percebia que a maioria até que se identificava com os personagens, mas sempre existiam na sala aqueles alunos que não se sentiam representados.

Esse interesse foi instigado ainda mais quando ingressei no Curso de Especialização em Educação Afro-Brasileira e Indígena, e pude discutir a importância de se trabalhar esta temática no espaço escolar, essa formação me possibilitou compreender que as identidades dos alunos negros devem ser valorizadas constantemente.

A literatura infantil que trata de temas afro-brasileiros deve ser usada como instrumento de valorização e construção de uma identidade étnica e cultural positiva, pode ser uma importante aliada na desconstrução de estereótipos racistas que permeiam a sociedade brasileira desde a época do descobrimento do Brasil. Esta pesquisa teve como objetivo também trazer a reflexão sobre a relevância desta literatura

no processo de socialização das crianças no contexto do ensino fundamental, e também como uma forma de autoafirmação da identidade.

Os Contos Africanos foram deixados pelos povos da África como cultura oral – onde os anciões das tribos eram valorizados justamente por conhecer muitas histórias, e ter um rico conhecimento popular e transmiti-los aos mais jovens. As heranças deixadas por eles foram trazidas para o Brasil com a vinda dos escravos, e até hoje, temos a influência cultural africana, possibilitando o resgate dos personagens e suas histórias tão importantes para a formação do povo brasileiro.

Ao abordarmos o tema da literatura neste estudo, procuramos valorizar oralidade desses sujeitos que são importantes para a constituição da sua identidade. “A oralidade, para nós, está associada à relação constante do falar- ouvir /ouvir- falar. A oralidade que se manifesta no cantar e no falar.” (A COR DA CULTURA, 2006, p. 36).

As histórias se constituem como um meio de preservar as tradições, isso ocorre desde as sociedades antigas. Nas sociedades africanas por exemplo as histórias eram mantidas pelos Griôs, que eram indivíduos que tinham o compromisso de preservar e transmitir os fatos históricos e os conhecimentos, geralmente eram os anciãos. Segundo os a citação do Livro A Cor da Cultura (2006, p. 36),

Griot e griota constituem-se em contadores e contadoras de histórias que são fundamentais para a permanência da humanidade: São como um acervo vivo de um povo. Carregam nos seus corpos histórias, lendas, feitos, canções, lições de vida de toda uma população, envoltos numa magia própria, específica dos que encantam com o corpo e com sua oralidade.

A contação de história também tem tido um papel importante para o desenvolvimento das crianças. Neste estudo podemos pensar que as histórias afro-brasileiras possibilitam a construção da identidade dos alunos de forma mais ética, foi importante não somente falar ou contar as histórias pra eles, mas foi preciso dar voz a esses sujeitos, mas antes de tudo ouvi-los, com sensibilidade atenta a escuta.

Penso, que a Literatura Afro-brasileira, se usada de forma comprometida, tendo como princípio básico a desconstrução de estereóti-

pos e preconceitos racistas, que foram arraigados no seio da sociedade brasileira desde que os primeiros africanos que foram trazidos das suas terras de origem para servir de mão de obra escrava, pode ser uma grande aliada no despertar da subjetividade infantil; na formação da identidade étnico-racial; na valorização da cultura negra e de combate ao racismo.

Podemos observar que hoje já encontramos no Brasil um número significativo de literaturas que tratam das relações raciais voltadas à valorização dos sujeitos afrodescendentes, a valorização da cultura afro-brasileira nos espaços educativos, é fundamental, a literatura infantil possibilita instigar nos alunos a imaginação, a construção de representações positivas em relação à cultura negra.

Acredito ser de suma importância que as escolas promovam espaços que possam vir a debater questões relacionadas à cultura, às relações gênero, raça, credos etc... Penso que a literatura pode ser utilizada de forma a estimular o respeito e a não aceitar como natural o racismo e as desigualdades sociais e culturais.

## 2 REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

O racismo infelizmente é algo que ainda hoje se faz presente no cotidiano dos sujeitos e em todos os espaços sociais, entre esses, o espaço escolar. Daí a necessidade de se trabalhar na escola abordagens pedagógicas que respeitem a pluralidade de sujeitos e culturas. Nesse sentido, a literatura infantil atrelada à contação de história, utilizada no contexto da sala de aula, favorece o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim: “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (GOMES, 2002, p. 39).

Acredito que a literatura, pode contribuir significativamente para o aumento da autoestima e formação identitária, assim os livros infantis que tratam desta temática, também contribuem para essa formação, bem como para a valorização da história e cultura africana, e no combate ao racismo. Desse modo, é válido afirmar que a construção da

identidade, se dá nas relações sociais, em uma relação dialética entre o indivíduo e o grupo social ao qual pertence. A respeito disso nos fala Mariosa; Reis (2011, p 42),

A construção da identidade da criança é algo que vai passar pelos referenciais que forem a ela apresentados. Neste aspecto destacamos principalmente, os brinquedos, os personagens de desenho animado e as histórias infantis. Há duas formas de as crianças entrarem em contato com estas histórias uma é através da oralidade e a outra através dos livros. Tanto em uma como em outra a criança vai deparar com os personagens principais, os heróis, as mocinhas, os animaizinhos, os príncipes e as princesas, as fadas, dentre outros.

Concepções de identidade, diferença, diversidade cultural, foram trabalhadas na perspectiva da aceitabilidade na relação entre os grupos, sugerindo possibilidades pedagógicas de diálogos, num processo dinâmico que implica em confrontar as relações hegemônicas existentes ainda hoje em nossas escolas. Nesse sentido nos fala, Barbosa; Barroso; in Coelho; Soares (2012, P. 120),

(...) A construção da identidade é um processo flexível, contínuo, e, em cada fase da vida, o meio social exerce sua influência sobre as pessoas, ao mesmo tempo em que é influenciado ou modificado pela ação dos sujeitos. A aceitação ou a rejeição das influências sociais e culturais com as nos deparamos durante a vida é que permitem a construção ou desconstrução do nosso “eu”.

Durante a pesquisa procurei discutir a importância de trabalhar com a literatura infantil afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que a literatura tem papel importante no desenvolvimento intelectual e social da criança.

A escola e os profissionais que atuam, direta ou indiretamente, com o processo educacional precisam, de forma comprometida, trabalhar e desenvolver metodologias didáticas e pedagógicas de inclusão

e valorização do ser humano, em seus vários aspectos, cultural, étnico-racial, gênero, religioso, sexual, entre outros. Contudo, segundo Coelho (2012, p.122),

[...] ocorre que grande parte do corpo docente das escolas não percebe a questão da discriminação e do preconceito como um problema. Boa parte deles não reconhece a escola como um ambiente preconceituoso e tem dificuldades de identificar manifestações de *discriminação*. O fato dos livros didáticos tratarem basicamente da herança europeia, de as imagens de miséria, violência e subalternidade estarem vinculadas a figuras humanas não *brancas* não representa, para maioria, qualquer problema.

Levar o aluno a reconhecer e respeitar o outro é algo que deve ser trabalhado constantemente dentro da Escola, é preciso que gestores e professores trabalhem diariamente o respeito à diversidade, não só o respeito aos negros, bem como aos deficientes, e aqueles que são considerados “diferentes”, a Escola deve ser um espaço que acolha e respeite a diferença. Contudo infelizmente não é isso que acontece como nos coloca MARIOSA e REIS (2011, p. 42):

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro.

É necessário que as Escolas promovam uma educação voltada para a valorização do ser humano, que estimule a formação de valores éticos e comportamentos saudáveis na convivência com o outro, igual ou diferente. Pautada no respeito às diferenças, seja ela qual for – étnica-

racial, cultural, religiosa, sexual ou qualquer outra forma de diferença social. Onde a diversidade humana seja vista e respeitada na sua essência, de forma a possibilitar que os diferentes grupos étnico-raciais e culturais se relacionem de forma harmoniosa.

O desafio de ensinar que também somos frutos desses elementos étnico-culturais, que contribuíram de várias maneiras para a formação da sociedade brasileira, não é tarefa fácil. É preciso criar estratégias para o direcionamento da ação docente e que possam promover a reconstrução e a ressignificação de conceitos, contextos e métodos que auxiliem na narrativa do professor.

Em meio à diversidade de valores e culturas a que estamos inseridos, faz-se necessário repensarmos nossas ações diante das atitudes de desrespeito com os afrodescendentes que formam a maioria da população brasileira sendo historicamente discriminados e desrespeitados em suas raízes e manifestações. Percebe-se a necessidade de um trabalho constante desde as sérias iniciais até o ensino médio, proporcionando debates constantes, momentos de reflexão e valorização da cultura Africana, compreendendo sua importância para diálogo e convivência harmônica com a diversidade.

A educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. O projeto buscou a valorização da cultura afro-brasileira que tem como origem as tradições africanas por meio da história dos povos africanos que, mesmo na condição de sequestrados fizeram renascer a Mãe África em solo brasileiro.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

Trabalhar a Literatura infantil afro-brasileira, no Ensino Fundamental, é algo que nos coloca diante de uma questão central que é a de fazer uma reflexão crítica sobre a construção da identidade. Para isso fizemos uso da Bibliografia que serviram de base para a realização dessa pesquisa-ação, dentre os quais podemos citar os autores, Coelho (2012), Gomes (2002), Bernd (1998), Rosemberg (1984). Ziberman (1998), Bourdieu (2000).

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Dalila Leão localizada na cidade de Cametá no Pará, onde estudam um número significativo de alunos negros. Propus a utilização da pesquisa-ação por meio de oficinas de contação de histórias, e atividades práticas, que realizei duas vezes por mês, durante os meses de agosto a dezembro 2018, em uma turma, uma de 3º ano do Ensino Fundamental. Este estudo pauta-se na pesquisa como decorrência de um processo que valoriza a construção cognitiva, sustentada pela reflexão crítica coletiva, tendo em vista a emancipação dos sujeitos. A pesquisa-ação é uma proposta metodológica que procura unir a pesquisa à ação, isto é, desenvolver o conhecimento e a reflexão constante sobre a experiência, tomando a teoria como parte indissociável da prática.

Reuni algumas literaturas-infantis que trabalham a questão da diversidade racial, após as leituras nas turmas propus que os alunos falassem, fizessem desenhos, pinturas, colagens e recriassem outras histórias. Para a oficina, selecionei histórias que transmitem valores positivos em relação à cultura negra.

Durante a oficina pretendi perceber como a literatura infantil com temas Afro-Brasileiros pode ajudar a combater a discriminação racial, a questão não é valorizar uma cultura ou outra e sim fazer com que a criança se sinta acolhida na diferença, penso que é assim que combatemos a discriminação. Penso que da mesma forma que contos de fada e histórias europeias são narrados em sala de aula, histórias e lendas africanas e indígenas também devem ser apresentadas aos alunos.

Propus num primeiro momento fazer a explanação da temática a partir da lei 10.639/2003, em seguida com ajuda dos alunos escolhemos o livro para ser lido na turma, em seguida propomos um momento de discussão sobre o livro lido, e realização de atividade referente ao texto. Portanto, a presente pesquisa-ação teve como objetivo também abordar o tema das relações entre literatura e construção de processos identitários no que diz respeito às relações étnico-raciais, tendo como embasamento a Lei n. 10.639/03 e 11. 645/08.

A pesquisa teve como Objetivo geral: Levar os alunos a refletirem sobre a importância da literatura infantil Afro-brasileira no processo de construção da sua identidade. Também elencamos Objetivos Especí-

ficos com o intuito de propor caminhos que fossem viáveis. Objetivos Específicos foram os seguintes: Avaliar se as histórias com personagens negros são trabalhadas nas classes do Ensino Fundamental e de que forma isso ocorre; Analisar como os personagens e os conteúdos das histórias contribuem para a construção da subjetividade das crianças; Avaliar as representações e reações das crianças diante de histórias que tratam da temática racial; Respeitar a diversidade desenvolvendo atitudes de ajuda, colaboração e amizade.

Os recursos utilizados para as atividades foram: Livros de Literatura Infantil, Vídeos Kit A Cor da Cultura, Atividades xerocadas, Lápis de cor, Cartolinas, Papel chamex, Dvd, Cd, caixa de Som, Bonecas, Fantoches. Os livros selecionados foram: **O Cabelo de Lelê, Menina Bonita do Laço de Fita, O Menino Marrom e Kofi e o Menino de Fogo.**

A avaliação do projeto foi desenvolvida no decorrer das atividades propostas, sugerimos alguns critérios avaliativos a serem observados, tais como: Participação efetiva nas discussões e reflexões acerca do livro, do vídeo, da dinâmica e da música. Participação nas atividades e colaboração com o grupo e envolvimento nas ações necessárias. Observamos a aprendizagem dos estudantes, analisando seus questionamentos e intervenções, procurando, através do diálogo, perceber se houve apropriação dos conteúdos propostos e uma mudança de postura frente aos problemas levantados, no que se refere ao preconceito racial.

Propomos também cronograma para a realização da pesquisa. Segue a descrição a seguir:

- **1º Mês:** Utilizei bonecas brancas e negras, deixei que os alunos brincassem, em seguida fiz questionamentos sobre as bonecas, fiz leitura do livro o Cabelo de Lelê, desenho e pintura. Usei vídeos do Kit a Cor da Cultura, o Cabelo de Lelê, em seguida Construí a árvore genealógica de cada educando, descobrindo seus nomes a origem a cor, etnia, naturalidade e nacionalidade. (como isso leva tempo pedir para que levassem e trouxessem no próximo encontro)
- **2º Mês:** Levei o Livro em slaid Kofi e o menino de Fogo, fiz a leitura com a participação dos alunos, fiz um jogo com os perso-

nagens, afim de que percebessem as características dos mesmos, em seguida, fiz explanação sobre as características físicas, cor da pele, pedi para desenharem como eles se vem. No final os alunos falaram sobre suas origens e sobre árvore genealógica.

- **3º Mês:** Apresentei em forma de fantoches o Livro Menina Bonita de Laço de Fita, falando sobre a cor da pele da menina e do coelho explanando que somos diferentes, e que cada pessoa é única, sem seguida coloquei o vidio, do Kit a Cor da Cultura, fiz explanação sobre as características físicas, cor da pele, olhos etc... pedir para desenharem como eles se vem.
- **4º Mês:** Li o Livro O Menino Marron, fiz explanação sobre o livro. Fiz uma dinâmica, onde cada aluno recebeu um barquinho de papel, e tinha que escrever no barquinho um sentimento, coloquei uma música cada aluno passou seu barco e quando a música parava estes tinham que ler o que estava escrito. No final elencamos os sentimentos na lousa. Lemos e explanamos sobre a importância de cultivarmos bons sentimentos na convivência com o outro, com aquele que é diferente. Também realizei sorteios de livros infantis para incentiva-los a gostar de ler.
- **5º Mês:** Fizemos uma conversa lemos novamente o Livro Menina Bonita do laço de fita e os alunos fizeram uma encenação com fantoches foi o encerramento do projeto, fizemos sorteio de livros e servimos um lanche.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, pude repensar a importância do meu papel como educadora, isso me possibilitou uma aproximação com os alunos e com aquilo que eles pensavam sobre sua identidade. Esta pesquisa-ação tornou possível uma pratica que favoreceu as construções de valores éticos, através das leituras, atividades e brincadeiras as crianças compartilhavam seus pensamentos, isso foi muito importante.

Mergulhar nas histórias com eles, nos levou a perceber cada que alunos possui sua individualidade e características que devem ser respeitadas. Isso nos exigiu ouvidos atentos, olhos abertos, sensibilidade e

todos os sentidos em alerta. Isso nos possibilitou embarcar e junto com eles navegar nas histórias, e perceber que essa de alguma forma influenciou suas vidas pelo simples fato de se identificarem com os personagens.

No decorrer da pesquisa, as crianças se interessavam cada dia mais e passaram a perceber que ser diferente, ter um cabelo diferente, que ter cor da pele ou dos olhos diferentes poderia ser algo normal e todos deveriam ser aceitos como são. Assim, a maioria conseguiu assimilar a importância do respeito.

Penso que o trabalho foi positivo pois conseguiu plantar uma semente de valorização da própria identidade das crianças, assim este tornaram-se intérpretes das histórias pois acabavam levando pra suas casas o que aprenderam.

Trouxemos aqui o que observamos durante a pesquisa, os alunos precisam sentir-se valorizados e respeitados, os saberes ensinados com as histórias possibilitaram aprendizagens significativas, pois se materializavam em diversos momentos no contexto da sala de aula. Esperamos que os saberes aprendidos possam permanecer em suas vidas.

Apesar da Escola Dalila Leão estar desenvolvendo ainda um trabalho inicial sobre as desigualdades raciais, os resultados nos apontaram nas falas dos alunos que as reflexões oportunizadas têm sido bastante significativas no sentido de compartilhar conhecimentos sobre as desigualdades raciais e sobretudo sobre a valorização da Cultura Afro-Brasileira no âmbito do espaço escolar levando-os a repensar que se faz necessário lutar pelos direitos e pela igualdade.

Espera-se que essa pesquisa possa indicar novos caminhos nas discussões de certas especificidades a respeito da problemática educação e diversidade étnico-racial, além de suscitar reflexões que ajudem a subsidiar a construção de políticas públicas de combate ao racismo e a discriminação racial em nossas escolas

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; **Educação, história, e problemas: cor e preconceito em discussão**. Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2012.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: IBEP, 2012.

BERND, Zilé. **Introdução à Literatura Negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF. Outubro. 2004.

GOMES, Nilma Lima. **Educação e identidade negra**. *Aletria- revista de estudos de literatura. Alteridades em questão*. Belo Horizonte, POS-LIT/CEL. Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n. 9, dez/2002, p.38-47

LEI Nº 10.639, **História e Cultura Afro – Brasileira e Africana**. Brasília, DF. 09 de Janeiro de 2003.

LEI Nº 11.645, **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Brasília, DF. 10 Março de 2008.

LOPES, Nei. **Kofi e o menino de fogo**. Rio de Janeiro. Pallas, 2008.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. *Estação Literária*. Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011. ISSN 1983-1048. Disponível em <http://www.uel.br/pos/letras/EL>. Acesso em 20 out. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1984

ZIRALDO, Alves Pinto. **O menino marrom**. Editora: Melhoramentos, 2012.

ZIBERMAN, Marisa Lajolo. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

# EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

*Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo*

*Leonardo Campos Lacerda*

*Walkyria Chagas da Silva Santos*

## Introdução

A República Federativa do Brasil reconhece formalmente o direito à educação como direito social no art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 2018), e posteriormente o Estatuto da Criança e do Adolescente em vários artigos disciplinam que garantir a educação é um dever do Estado, da família e da sociedade, e é importante destacar que mais do que qualificar, a educação visa garantir o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Além do ordenamento jurídico interno, o citado direito foi garantido em documentos internacionais que o Brasil é signatário, tais como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica) de 1969; a Carta da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas de 2001.

Apesar das garantias legais a população brasileira não acessa de forma igualitária o direito à educação, e os efeitos do pouco ou nenhum acesso durante a infância e adolescência resulta nas desigualdades de

acesso a bons cargos e salários na vida adulta. Quando olhamos para a história da educação no Brasil observa-se que a mesma é marcada pelo acesso desigual, a população racializada no processo de colonização foi marginalizada, não acessando direitos essenciais. A história de exclusão da população negra do sistema educacional no período colonial e imperial continua refletindo na atualidade no acesso e na qualidade da educação acessada por esta população (BASTOS, 2016).

As assimetrias de poder existentes no tecido social brasileiro acabam por alocar a educação numa rede de privilégios para os brancos (as), que vão perpassar as vidas dos sujeitos, os diferenciando entre os privilegiados e os não privilegiados. Com uma pós-abolição malsucedida (CAMPOS, 2018), a superação das desigualdades entre negras (os) e brancas (o)s na sociedade brasileira passa pela reflexão não só sobre o direito à educação; mas uma educação voltada para o combate ao racismo e superação das desigualdades, ou seja, que seja implementada uma educação antirracista.

A perversidade das múltiplas desigualdades, ausência ou baixo acesso aos direitos fundamentais, que afetam a população negra no país acaba por ser encoberta pelo discurso da meritocracia. Para Souza (2009), o que se esconde por trás do mérito são as desigualdades existentes na estrutura social brasileira, que minimiza a falta de efetividades dos direitos sociais enquanto localiza no indivíduo o estigma de “fracasso”.

As desigualdades raciais históricas permanecem na estrutura da sociedade, pois envolvem tanto a qualidade da educação, que é diferenciada dependendo do lugar em que os sujeitos encontram-se localizados, o que pode ampliar ou diminuir o acesso aos diferentes tipos de capital, como cultural, simbólico e econômico (BOURDIEU, 2009); outro fator que podemos evidenciar é a própria colonialidade do conhecimento, que constitui os saberes, as linguagens, a memória e o imaginário a partir de uma perspectiva eurocêntrica (LANDER, 2005), o que dificulta o reconhecimento da cidadania da população negra (QUIJANO, 2006).

Após vários debates entre o Estado e setores sociais que representam a luta dos direitos da população negra, foi elaborada a Lei nº 10.639/03 que traz a perspectiva de uma educação antirracista pautada no ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, que inclui “[...]”

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Mesmo com a entrada em vigor da Lei nº 10.639/03 e da implementação do sistema de cotas para negras(os) a partir da aplicação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais, as dificuldades educacionais são muitas, advindas do racismo e das desigualdades sociais e econômicas e do acesso precário aos sistemas de ensino.

O presente texto é escrito por três pesquisadoras(es) negras(os), que a partir do histórico de luta do povo negro acessaram/acessam o lugar de privilégio branco, a universidade, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. É muito importante para nós falarmos sobre a educação como um lugar de privilégio, nós éramos e somos minoria nos cursos de mestrado e doutorado e tal fato é resultado do histórico de exclusão e do acesso à educação a partir de uma estrutura de ensino precária que visa manter a população negra no lugar que a elite branca reservou para ela, o lugar da ausência de acesso aos direitos fundamentais.

Uma das bandeiras de luta do movimento negro é a educação e entendemos que ela é o caminho para a redução das desigualdades, porém, esta educação deve ser antirracista. Assim, o texto apresenta inicialmente um breve histórico sobre o não acesso da população negra à educação, em seguida será apresentado um diálogo sobre se “o lugar” da população negra é nas escolas, a partir dos dados sobre desigualdades, e por fim apresenta algumas problematizações sobre possíveis mudanças com a implementação de ações afirmativas a partir de 2003. Para desenvolvimento do texto foi utilizado o método de revisão de literatura intercalado com dados apresentados por órgãos e organizações que atuam com a temática.

## 1. Breve histórico sobre o não acesso à educação

Logo de início é importante salientar que, o Estado brasileiro executou várias ações durante a Colônia, o Império e a República para

criar elementos de impedimento para que a população negra não acesse e não acesse os espaços educacionais.

Nesse sentido, podemos destacar no Brasil Império a promulgação do Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, com destaque ao texto do artigo 69, “Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º Os escravos”. A partir da leitura do citado artigo, Campos faz a seguinte interpretação, “visivelmente o 1º e o 2º parágrafo, se remete aos escravizados, uma vez que, eram eles os maiores contaminados por doenças contagiosas, tinham menos acesso a vacinação, sendo os excluídos em sua totalidade de direitos advindos do Estado” (CAMPOS, 2018, p.104).

Assim, o artigo em questão, impõem medidas que veda o acesso de escravizados e ex-escravizados a educação, basta entender que a exclusão de meninos doentes e não vacinados excluía praticamente todos os escravizados, e, há ainda a questão do acesso à educação para as meninas, que sequer são citadas.

Com a elaboração e promulgação do Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, dez anos antes da abolição da escravatura foram criados os cursos noturnos para adultos nas Escolas Primários de Primeiro Grau na cidade do Rio de Janeiro. Em seu artigo 4º foi estabelecido que os cursos noturnos das escolas da área urbana, imediatamente deveriam começar suas atividades. Contudo, as unidades escolares localizadas nas periferias só seriam possíveis mediante análise das circunstâncias locais por parte do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.

Sobre tal dado, vale salientar que a maior parte da população periférica do Rio de Janeiro no período em questão, era composta de negros livres e que mais uma vez tinha o direito a educação sabotado por legislação que visava acima de tudo atender um determinado grupo social em detrimento, sobretudo da inserção e integração do negro na sociedade brasileira, consolidando a educação como um lugar de privilégio branco.

A partir dos decretos mencionados fica perceptível a maneira pela qual o Estado brasileiro estabeleceu critérios que dificultavam veemen-

temente a presença da população escravizada e, por conseguinte ex-escravizada ao acesso a educação. No início do século XX, durante o período denominado de República Velha (1889-1930) segundo Fonseca “manteve todo o ranço escravista e racista do período anterior” (FONSECA, 2009, p.75) e no que diz respeito ao campo educacional não foi diferente, outras ações foram implantadas pelo Estado que reverberou e impactou diretamente na população negra, quando o governo Federal decidiu por fim no curso noturno da Escola Normal com o discurso que havia necessidade de ampliar, melhorar e qualificar o ensino diurno, uma vez que, as alunas do noturno em sua maioria negras apresentavam dificuldades para findarem o curso (CAMPOS, 2018).

Ou seja, o Estado não considerou as condições adversas enfrentadas pelas alunas negras, tendo em vista que a grande maioria trabalhava o dia inteiro em casas de famílias, no comércio, nos subempregos e que buscavam mesmo diante da jornada de trabalho excessiva, o acesso e a permanência a educação escolar (CAMPOS, 2018). O tempo dispendido ao trabalho impactava, inclusive, na terminalidade do curso, que deveria acontecer em quatro anos e geralmente essas alunas finalizavam o curso em cinco anos. Essa terminalidade “tardia” segundo o governo acarretava em uma série de prejuízos, de tal modo que o curso noturno precisava ser revisto e para que pudessem qualificar a educação escolar diurna seria necessário o fechamento do ensino noturno.

Segundo Maria Lúcia Rodrigues Müller “quando essas alunas negras terminavam o curso e conseguiam a nomeação efetiva, eram direcionadas às escolas mais distantes, nos arredores da cidade” (MULLER, 2003, p.100). Provavelmente, o fechamento do ensino noturno impactou no acesso à educação da população negra dessas periferias, tendo em vista que as alunas do diurno na sua maioria não eram direcionadas para essas áreas, situação que explica, por exemplo, os índices de analfabetismo serem maiores entre a população negra.

A ausência de acesso ou o acesso precário reverberam nos dados sobre educação na atualidade. De acordo com Eloá Lamin da Gama, a taxa de analfabetismo da população negra maior de 15 anos em 2008 era, proporcionalmente, 118,4% superior à da população branca, ou seja, “a taxa de analfabetismo dos pretos e pardos, em 2008, ainda era

superior ao mesmo indicador entre os brancos de vinte anos antes” (GAMA, 2017, p. 936). Ainda segundo a autora,

[...]essa diferença se torna mais ampla quando analisado o analfabetismo nas faixas de idade mais idosas. No ano de 2008, o indicador dos analfabetos negros, contabilizando ambos os sexos, na faixa de idade superior aos 25 anos era de 17,4% (brancos, 7,6%), na faixa de idade superior aos 40 anos era de 24,5% (brancos, 10,2%), e de 45,4% na faixa de idade superior aos 65 anos (branco, 20,6%) (GAMA, 2017, p. 936).

Os dados apresentam uma desigualdade latente quando analisamos o analfabetismo brasileiro, ou seja, esse analfabetismo tem cor, os negros foram as principais vítimas das ações articuladas entre a elite conservadora ancorada e respaldada através de ações impostas pelo Estado Brasileiro com as suas diversas estratégias que legitimaram e aguçaram as desigualdades no campo educacional entre negros e brancos. Ou seja, o racismo é uma ferramenta que a elite reatualiza para tentar manter os privilégios estabelecidos a partir da prática das múltiplas violências.

## 2. O lugar da população negra é nas escolas?

Para dialogarmos sobre o lugar da população negra na sociedade brasileira é interessante apresentar uma fala da década de 1980 de Lélia Gonzalez, intelectual negra e militante na defesa dos direitos da população negra. Em palestra apresentada no IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, Lélia Gonzalez questionou,

[...] Por que vivem dizendo para a gente se pôr no lugar da gente? Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito” e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Que lugar é esse que pertence à população negra, segundo os brancos? É a escola? De acordo com os dados apresentados anteriormente e também a fala de Lélia Gonzalez o lugar reservado para a população negra sempre foi de subalternização. Conforme indicado na introdução, a educação não é garantida de forma igualitária, configurando-se muitas vezes como mais um microsistema de dominação e sujeição<sup>19</sup>, em que o “insucesso” escolar e profissional da população negra são naturalizados nos estereótipos de inferioridade e o sucesso do branco na meritocracia.

Os dados do Relatório das Nações Unidas representam bem a desigualdade indicada, em que estudantes negros e pardos estão sobre-representados entre os alunos que concluem o fundamental com habilidades de leitura abaixo do básico – 29,1% e 23%, respectivamente. Entre os brancos, o índice cai para 18,5%, abaixo da média geral (21,3%). Já entre os que tinham desempenho avançado, os negros estavam sub-representados – apenas 2,2% dos negros e 3,1% dos pardos chegavam a esse nível de aprendizado em 2013. Com os brancos, a taxa alcançava os 5,4%. Em matemática, 42,1% dos alunos negros e 36,3% dos alunos pardos estavam entre os jovens do 9º ano com competências inferiores ao nível básico. A taxa para os brancos era de 28,6%<sup>20</sup>.

Munanga (2005) explica que o racismo presente nos componentes do corpo docente é um dos fatores que contribui para o desestímulo da (o) aluna (o) negra (o) e prejuízo do seu aprendizado, somado a isso,

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão

---

19 De acordo com Foucault, os efeitos de poder se reproduzem nos desejos, corpos e gestos, se manifestando no interior do corpo social (FOUCAULT, 1979).

20 Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil- apenas-36-dos-alunos-da-rede-publi-ca-concluem-o-fundamental-com-habilidades-avancadas-de-leitura/>>. Acesso em: 12 de julho de 2020.

escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana (MUNANGA, 2005, p. 16).

Para Freire (1996), a falta de acesso dos grupos desprivilegiados a uma educação reflexiva, crítica e de qualidade fortalece as relações sociais pautadas na assimetria de poder. E onde estão estas assimetrias de poder? Em diferentes níveis. Segundo a pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil– 2019”<sup>21</sup>, o número de matrículas de estudantes negros e pardos nas universidades e faculdades públicas no Brasil ultrapassou, pela primeira vez, o de brancos. Em 2018, esse grupo passou a representar 50,3% dos estudantes do ensino superior da rede pública, embora representem hoje mais da metade dos estudantes nas universidades federais, esse grupo ainda permanece sub-representado já que corresponde hoje a 55,8% da população brasileira (IBGE, 2019).

Em relação aos anos de estudos, a proporção de pessoas pretas ou pardas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola caiu de 30,8% para 28,8%, mas a proporção de pessoas brancas na mesma situação, em 2018, era 17,4%.

Ainda, segundo a pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – 2019”, no que tange a ocupação de cargos gerenciais em 2018, 68,6% eram ocupados por brancos e 29,9% por pretos ou pardos; ademais, a pobreza no país ainda tem cor. Das pessoas que estão em situação socioeconômica abaixo da linha da pobreza, 15,4% branca e 39,9% preta ou parda. O diferencial por cor ou raça é explicado por fatores como segregação ocupacional, menores oportunidades educacionais e recebimento de remunerações inferiores em ocupações semelhantes (IBGE, 2019).

Para entender as diferenças no acesso, vale citar também os dados do “Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe” assevera

---

21 Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 08 de dez. de 2019.

que é possível observar que a recompensa em renda dos brancos é sempre mais alta que a dos pretos e pardos. A população branca (homens e mulheres) tem, em média, cerca de 10 anos de estudo enquanto que a média dos homens e mulheres não brancos é de cerca de 8 anos (LEÃO *et al*, 2017).

As mãos negras ainda permanecem no trabalho manual desde a tenra idade. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho, em 2017, o Brasil tinha 7 milhões de trabalhadoras(es) domésticas(os), dos quais 92% eram mulheres. Em 2015, 88,7% das(os) trabalhadoras(es) domésticas(os) entre 10 e 17 anos no Brasil eram meninas e 71% eram negras(os)<sup>22</sup>.

Além dos fatores pobreza, falta de acesso a serviços públicos de qualidade, inclusive a educação, a discriminação racial no mercado de trabalho, que afeta na questão salarial, a população negra enfrenta outras formas de violências. Para que a educação possa ser um caminho de sucesso para os grupos desprivilegiados o primeiro passo é estar vivo diante de um sistema estrutural que marca o corpo negro para morrer e deslegitima seus modos de vida, atraindo o seu ser para o campo dos problemas sociais. A partir de tais discussões, Araújo afirma que,

O que se verifica na estrutura social da sociedade brasileira é que existem distintas formas de desigualdades que se constituem como base de construção para formas de vida, ou mesmo, de sobrevivência. Uma análise histórica possibilita visualizar o caminho que a população negra faz no país tendo origem no não-direito até a concretização de garantias legais que, no entanto, não correspondem a uma efetividade de direitos na realidade social. O que se opera é uma desconstrução da humanidade, que sempre justifica os abusos de autoridade a até mesmo a letalidade para a manutenção da ordem pública, a afirmação “ele é marginal” ainda é a senha para o massacre de jovens negros no Brasil (ARAÚJO, 2019, p. 57).

---

22 Disponível em: <<https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-domestico/lang--pt/index.htm>>. Acesso em: 08 de dez. de 2019.

Para Araújo e Santos (2019), a raça enquanto dispositivo tanatológico apresenta-se na contraditória relação entre vida e morte, pois fala-se de um cuidado da vida a partir da proliferação da morte. Por isso a criação do corpo marginal (o corpo negro) é fundamental para que a sociedade acredite que está assegurando a sua saúde e sobrevivência através da matança de determinado grupo.

O sistema educacional brasileiro está permeado de práticas racistas, desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*, fato que prejudica o desenvolvimento e o sucesso de negras(os). A desvalorização da população negra dificulta o acesso desta população ao sistema educacional e a sua permanência (CAVALLEIRO, 2005). A partir de tais discussões, percebe-se que a população negra não acessa o capital intelectual da mesma forma que os brancos, e sobre a temática Araújo e Santos afirmam que,

Vários são os entresves para o sucesso educacional das(os) negras(os), poucos alcançam a acumulação do capital intelectual, uma vez que esta população continua, em sua maioria, com o seu tempo destinado quase que exclusivamente ao universo do trabalho, que para este grupo apresenta-se de forma esgotante, exploradora, informal e manual. (ARAÚJO e SANTOS, s/d).

O que os dados (mesmo subnotificados) nos revelam é que ainda existem prisões sociais que alocam a população negra em espaços pouco privilegiados, e que políticas de vida são importantes para que esta população possa, em primeiro lugar viver. Para isso, além da continuidade das políticas afirmativas, precisamos investir em uma educação antirracista desde a educação básica, acrescidas de serviços públicos de qualidade como saúde, cultura e lazer, segurança cidadã; políticas de permanência nas universidades e equidade racial no mercado de trabalho; ampliando as possibilidades de acesso desta população a todos os tipos de capital.

A despeito do que a elite branca construiu para ser o lugar do negro, houve e há um movimento contra-hegemônico da população negra, um movimento que busca assegurar que o lugar do negro seja de condições para uma existência digna, livres de opressões, violências, desigualdades e racismo.

### 3. Entendendo as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil

Diante de todo o histórico apresentado até aqui cremos que ficou claro a necessidade de políticas reparatórias para compensar diferenças de acesso aos capitais simbólicos entre a população branca e negra. Segundo Fonseca, “As ações afirmativas são políticas destinadas a atender grupos sociais que se encontram em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos” (FONSECA, 2009, p.11), portanto, as ações afirmativas são reparativas pelos danos seculares sofridos pela população negra.

De acordo com a cartilha sobre Cotas Raciais elaborada pelo IBA-SE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) e pelo Observatório da Cidadania, as ações afirmativas se definem como “um conjunto de ações privadas e/ou políticas públicas que tem como objetivo reparar aspectos discriminatórios que impedem o acesso de pessoas pertencentes a diversos grupos sociais às mais diferentes oportunidades” (2006, p.7).

Os principais objetivos das ações afirmativas, além de dá um novo significado à noção de justiça social pretendem ainda: eliminar desigualdades historicamente acumuladas; garantir a igualdade de oportunidades e tratamento; compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros<sup>23</sup>; e promover o reconhecimento e valorização da história e da cultura dos diferentes povos que compõem as nações. Em síntese, são medidas que buscam garantir um tratamento universal por parte do Estado a todos os seus cidadãos e cidadãs – como descrito no Artigo 5º da Constituição, o qual afirma que todas as pessoas são iguais perante a lei.

Quando nos remetemos as Políticas de Ações Afirmativas é importante destacar que essas têm como objetivo melhorar as condições de vida das populações marginalizadas, sobretudo a população negra, levando em consideração uma substancial segregação racial existente no país. Vale salientar que ações semelhantes foram adotadas em outros

---

23 Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra – Ministério da Justiça, 1996, p.10.

países com variações dos grupos-alvo, embora focalizadas nas questões envolvendo raça e gênero.

Dados apresentados por Fonseca informam que,

Em 1988, o grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo constata-va que apenas 0,01% dos negros paulistas haviam concluído o curso superior. Na mesma década de 1980, os dados do IBGE mostravam que apenas 1,1% dos negros concluíram o segundo grau (atual ensino médio) e que, enquanto 20% dos brancos apareciam na categoria dos “sem instrução ou com menos de um ano de estudo”. Para a população negra esse percentual chegava a 80% (39% para pardos e 41% para pretos (FONSECA, 2009, p. 98).

Os números apresentam um país marcado pela desigualdade racial e que ao longo da sua história privilegiou um determinado grupo racial em detrimento de outros como os negros (e indígenas). Por isso entendemos que a escravidão e abolição malsucedida serviram como marcador social do ser negro no Brasil, sobretudo se considerarmos as os diversos mecanismos utilizados pelo Estado a fim de escamotear as desigualdades raciais.

Foi nesse contexto que os coletivos e/ou movimentos sociais, sobretudo o movimento negro passaram a pleitear ações afirmativas em uma perspectiva de buscar a equidade entre negros e brancos (d’ADESKY, 2018). Moehlecke (2002) destaca que as principais áreas contempladas por essas políticas estão diretamente atreladas ao mercado de trabalho, a educação e a política. As primeiras tentativas de implementação de ações afirmativas no Brasil datam da década de 1980, quando em 1983, foi criado um projeto de lei (nº 1.332), cuja proposta era a implementação de ações compensatórias para a população negra. Todavia, o projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional (MOEHLECKE, 2002; TRINDADE, 1998).

Esse debate se intensificou a partir da Constituição Federal de 1988, pela sua amplitude no tocante a inserção e integração das populações marginalizadas, vão surgir políticas de ações afirmativas que

contemplaram naquele primeiro momento o acesso ao mercado de trabalho, a fim de proteger mulheres e pessoas com deficiência.

A Índia foi o primeiro país a adotar Políticas de Ações Afirmativas com cotas para sua população, que em 1948, estabeleceu cotas nas instituições de ensino e no serviço público para os *Dalits* ou “Intocáveis”. Neste país, o sistema social é dividido em castas (brâmanes, kshatriyas, vaishyas ou sudras), onde os *Dalits* se encontram, há mais de 3.000 anos, no nível mais baixo da pirâmide social e são considerados uma espécie de sub-casta (JUNIOR, DAFLON, 2005).

Quando nos remetemos às políticas de ações afirmativas para a população negra na América, os Estados Unidos foram os pioneiros na década de 1960. Essas ações começaram por eliminar leis segregacionistas, por meio da atuação contundente do Movimento Negro estadunidense que contou com apoio de liberais e progressistas brancos na luta travada contra o Estado, para que este assumisse a responsabilidade no que concerne a garantia de integração do negro na sociedade estadunidense.

No Brasil, esse tipo de reivindicação começa a ser pautada em 1968, quando o Ministério do Trabalho e o Tribunal Superior do Trabalho foram favoráveis à reserva de vagas percentual de empregados negros no setor privado, numa tentativa de sanar os problemas de discriminação e exclusão no setor empregatício (JUNIOR, DAFLON, 2005).

Todavia essa reivindicação não conseguiu alcançar o objetivo que seria a elaboração de uma Lei, entretanto, foi a partir de tais exigências que o Movimento Negro ganhou força para continuar exigindo do Estado ações que possibilitasse de fato a inclusão dos afro-brasileiros. Nesse contexto as políticas de Ações Afirmativas passaram a ser pautada permanente do Movimento Negro brasileiro e em 1980 surgem os primeiros Projetos de Lei elaborados para esse propósito, que, por sua vez, inicialmente não foram aprovados.

Em 1986 a Serra da Barriga localização do antigo Quilombo do Palmares foi tombada como Patrimônio Cultural brasileiro. Em 1988 foi criada a Fundação Cultural Palmares que é vinculada ao Ministério da Cultura e tem como função apoiar a ascensão social da população negra.

Contudo as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil se tornaram realidade a partir de 2001, quando o Governo Federal se comprometeu a criar tais políticas a fim de combater a discriminação racial por meio da assinatura da Declaração de Durban. Para além da assinatura do documento, o governo federal assumiu a responsabilidade de integrar em sua equipe de trabalho ministerial negros/as, como no Ministério do Desenvolvimento Agrário, da Justiça e das Relações Exteriores.

Estas conquistas encabeçadas pelo Movimento Negro foram de suma importância inclusive para o encaminhamento de Políticas Públicas de Ações afirmativas, como a Lei nº 10.639/2003 e a reserva de vagas para alunos negros nas Universidades (CAMPOS, 2018).

Sobre a reserva de vagas para alunos negros nas Universidades, os pesquisadores João Feres Junior e Verônica Toste Daflon destacam que,

Em 2003, a Lei Estadual nº. 4.151 deu o pontapé inicial nas políticas de ação afirmativa no Brasil ao estabelecer cotas para pretos, pardos e alunos de escolas públicas nas universidades públicas do Rio de Janeiro, Uerj e Uenf. Ao longo dos anos subsequentes leis estaduais e resoluções de conselhos universitários disseminaram medidas similares em universidades estaduais por todo o país, ao passo que programas federais como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) proporcionaram incentivos para que as instituições federais de nível superior adotassem essas políticas. Em 2012 foi finalmente sancionada a Lei 12.711, que tornou obrigatória a destinação de 50% das vagas nas IES federais para estudantes egressos de escolas públicas, com subcotas para pretos, pardos e indígenas (JUNIOR, DAFLON, 2005, p. 98).

Diante do caminho percorrido pela população negra para acessar minimamente o direito à educação, é possível entender a importância e o significado das Políticas de Ações Afirmativas que está longe de ser “esmola” como a opinião pública costuma expressar. Assim, aos estudantes negros (as), a educação deve ser instrumento de resistência, e, de acordo com Araújo, Góes e Santos,

Nesse cenário, a educação escolar se apresenta, ante a sua capacidade socializadora, como um caminho de resistência, um dos mais importantes direitos da cidadania e um instituto chave para a promoção dos direitos humanos, em especial na realidade periférica, não se podendo mais atribuir a escola apenas a função instrumental de difusão de conhecimentos técnicos (ARAÚJO, GÓES e SANTOS, 2019, p. 109).

Em pesquisa publicada em 2020, Tatiana Dias Silva, apresenta dados sobre o perfil discente do ensino superior, especialmente após a implementação da Lei nº 12.711/2012. Segundo a pesquisadora, verificou-se o aumento do número de estudantes negros(as) no ensino superior, tanto na rede pública como privada; porém, apenas 32% dos habitantes com nível superior são negros(as), “ao passo que somente 9,3% dos negros completaram esse nível educacional (versus 22,9% da população branca, com 25 anos ou mais)” (SILVA, 2020, p. 36). Entre os anos de 2012 e 2017 o percentual de ingresso de negros(as) através das ações afirmativas passou de 13% para mais de 39%. A pesquisa, aponta, ainda, que poucas instituições possuem comissão de heteroidentificação, em 2018 eram 32 instituições em todo país. (SILVA, 2020). De acordo com Araújo, Góes e Santos,

Podemos assegurar que mesmo com a adoção de algumas políticas de ações afirmativas na área educacional, essas não foram suficientes para a eliminação das desigualdades sociais e econômicas e da discriminação advindas do racismo e sexismo. De tal modo, a construção da educação como um caminho de sucesso para a população negra pressupõe o acesso aos direitos garantidos constitucionalmente, e a acumulação do capital intelectual que ainda não alcança a maioria da população negra (ARAÚJO, GÓES e SANTOS, 2019, p. 110).

Mesmo diante de processos transformativos como os apontados pelo Relatório do IPEA/2020 – Ação Afirmativa e população negra

na educação superior: acesso e perfil discente<sup>24</sup>, que verificou a ampliação da participação de negros na frequência do ensino superior, tanto público como privado, enfrentamos ainda desigualdades que se manifestam de múltiplas formas, em todos os níveis de existência da população negra, significando prisões simbólicas dessa população a realidades de sobrevivência e não de autonomia. Para Araújo, Góes e Santos (2019), precisamos caminhar no sentido de construir a educação como um valor também para as classes populares (em que se encontra grande parte da população negra do país).

## Conclusões Finais

Mesmo diante de uma caminhada que sinaliza mais acesso de estudantes negros e negras no ensino superior, muitas tentativas de se manter o privilégio educacional para uma elite ainda permanece, ao redigir este texto vivenciamos a tentativa do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, de paralisar o processo de ampliação da garantia de direitos aos grupos historicamente excluídos, revogando a Portaria nº 13 de 11 de maio de 2016, que instituiu na pós-graduação cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, através da Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020. Apesar do Ministério da Educação publicar nova Portaria nº 559 de 22 de junho de 2020, revogando a última, a questão levantou grandes debates na esfera social sobre a impossibilidade de retrocesso dos direitos humanos. O que demonstra que a temática da democratização da educação ainda se encontra em um lugar de privilégio, que só será tocado com ações que envolvam o real acesso e efetivação dos direitos sociais em sua maior amplitude.

---

24 Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2569.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2020.

## Bibliografia

- ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de. Juventude negra no Brasil: para uma desconstrução de um corpo marginal e descartável. **Caderno Sisterhood**. Vol. 3, n. 1, 2019.
- ARAUJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. Raça como elemento central da política de morte no Brasil: visitando os ensinamentos de Roberto Esposito e Achille Mbembe. **Rev. Direito Práx.**, vol.10, n.4, p.3024-305, 2019.
- \_\_\_\_\_. Educação antirracista e o Coletivo Dandaras: Curso “Enegrecendo a academia”. **Anais do III Seminário de De(s)colonialidades: ancestralidade, Educação e Resistencia**, s/d. (Prelo).
- ARAUJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; GOES, Eva Dayane Almeida de; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. Da casa grande à universidade: uma análise sócio-jurídica do trabalho doméstico e do acesso ao direito fundamental à educação no Brasil. In: SALLES, Denise Mercedes N. N. Lopes; et al.. (Org.). **Visões de direitos humanos e fundamentais**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, p. 98-114, 2019.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 99/2017, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 53. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas**: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro – BA, Vitória da Conquista – BA e São Carlos – SP. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para todos, 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Percursos para o Reconhecimento, Igualdade e Respeito**. Rio de Janeiro: Cassará Editora, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GAMA, Elóia Lamin da. Políticas públicas educacionais no combate ao racismo: uma discussão sobre ações afirmativas. **Anais eletrônico VIII Congresso Internacional de História**. Jataí: UFG, 2018. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3729.pdf>>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223–244, 1984.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**, 2019. Disponível em: <h-

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 08 de dez. de 2019.

JUNIOR, João Feres. DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, nº 40, p. 92-123, set/dez 2015,.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo(Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEÃO, Natália; CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA)**, n. 1, p. 1-21, 2017.

MOEHELECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisas**, nº 117, p. 197-2017, 2002.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente.** Texto para discussão. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea , 2020.

# GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PRETOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ: A LUZ DOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DOS PROGRAMAS DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL

*Biratan dos Santos Palmeira*

## INTRODUÇÃO

Os direitos humanos podem ser entendidos como a categoria jurídica instituída com a finalidade de proteger a dignidade humana em todas as dimensões. Os direitos fundamentais têm por finalidade resguardar: a liberdade (direitos individuais) e as necessidades (direitos sociais, econômicos e culturais).

Os direitos humanos devem proteger o indivíduo de eventuais excessos ou omissões praticados pelo Estado (e seus gestores) contra ele. Servindo como uma proteção contra as injustiças. Mas, os direitos fundamentais não se limitam a isso. Além da função de proteger o homem de eventuais arbitrariedades cometidas pelo Poder Público (Poder do Estado), os direitos fundamentais também devem obrigar o Estado a tomar um conjunto de medidas que impliquem em melhorias nas condições sociais dos cidadãos.

Nesse sentido, para ter efetividade, proporcionando maior proteção aos indivíduos, os Direitos humanos e fundamentais devem estar expressos na constituição escrita do Estado - Nação. Esses direitos devem ser vistos como a categoria instituída com o objetivo de proteção aos direitos à: dignidade, liberdade, saúde, educação, trabalho, habitação e igualdade de todos os seres humanos. Neste ensaio pretendemos relacionar o primeiro e o último princípio, através de políticas públicas de estado, a dignidade com o sistema de cotas e a igualdade de todos os seres humanos com o programa de assistência estudantil, visando com isso, tentar corrigir as muitas deficiências percebidas pelas instituições de ensino, com os seus novos alunos, por anos de inércia ou vontade.

Após a introdução, serão apresentados as abordagens iniciais, que diz respeito aos conceitos básicos, delimitando os objetivos, apresentando o itinerário metodológico, com os documentos oficiais que deram a robustez legal ao trabalho, tanto como reflexões de doutrinadores da área, para depois fazer as considerações finais, contribuições e as referências utilizadas.

## ABORDAGENS INICIAIS

Viveu-se no final da primeira década do século XXI, um momento importante de expansão e democratização do acesso à educação técnica, tecnológica profissional de nível médio na rede pública federal no Brasil. Com a implantação do Programa de mudanças de Centros Federais (CEFETs) para Institutos federais (IFs), na sua maioria, com a criação da rede Federal e Reestruturação e Expansão dos Institutos Federais, em 2008, foram criados 11 novos institutos federais e mais de 200 novos campi em todas as regiões do país. Além disso, foram diversificadas as formas de ingresso nos processos seletivos dos institutos, com adoção e implantação das cotas étnico-raciais e sociais. Buscando atender a essência dos cursos profissionalizantes no Brasil (Brasil, 2010a).

Porém, isso não partiu do voluntariado dos gestores, mas a partir da provocação da SETEC / MEC, por intermédio do ofício 60/2013, após acórdão do Tribunal de Contas da União (TCU) N° 506/2013,

que após o processo de expansão, identificou a alta taxa de entrada de alunos e as altas taxas de abandono e reprovação, causando com isso um grande problema para o País.

O modelo de rede trouxe uma ideia de democratização da educação e ainda de inclusão de classes menos favorecidas na educação profissional e tecnológica, mas trouxe em seu bojo conceitos de evasão, permanência e êxito, até então desconhecida no interior dos IFs. Em relação à evasão, essa tem se tornado um problema cada dia maior, não apenas na educação profissional técnica de nível médio, mas também em outras modalidades de ensino, tais como o ensino à distância e as licenciaturas, sejam elas presenciais ou não. O Tribunal de Contas da União (TCU) (Brasil, TCU, 2013) assegura o registrado a seguir:

A evasão representa problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor medida. No Brasil, a educação profissional não foge a essa regra, sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos alunos concluam seus respectivos cursos. A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no Termo de Acordo de Metas, aparentemente, ainda é um ideal de longo-prazo. Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o Médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo (BRASIL, TCU, 2013, p. 10).

A evasão escolar é um fenômeno que atinge todos os níveis da educação, e possui uma natureza multiforme (DORE, 2013) visto que se manifesta de várias maneiras ao longo da vida escolar, e, quando se trata do Ensino Médio integrado, no primeiro ano, a questão se agrava, influenciada pelo percurso histórico de fracasso escolar dos alunos, mudança de ambiente, metodologias e exigências, o que constitui um dos grandes desafios para as políticas públicas educacionais no Brasil.

A existência de evasão tão elevada em cursos técnicos organizados a partir de uma política pública, que buscava expressamente privilegiar a formação profissional como recurso de inserção dos jovens no mercado de trabalho, remete as reflexões, sobre o contexto da política educacional, na organização da escola média e da escola técnica profissionalizante. É indispensável que a atual política educacional para o ensino técnico de nível médio, ao desenvolver suas estratégias de expansão, considere a evasão escolar e suas principais causas, de forma a evitar o risco de decisões equivocadas e onerosas. Com relação aos grupos com maior destaque de abandono e reprovação, destacou-se os oriundos de escolas públicas, baixa renda e negros.

Os princípios que regem as práticas educacionais no IFPA partem da definição da educação como direito público subjetivo estabelecido na Constituição Federal de 1988: O direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola está expresso nos pressupostos legais da Constituição, em seu art. 205: “A Educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Por isso, precisa de uma visão holística sobre o homem e os grupos mais vulneráveis na sociedade. Mas, não só campo teórico, mas também no plano prático dessas políticas públicas.

Essas políticas, vislumbramos nos direitos humanos, os chamados direitos civis e políticos, caracterizados por uma atuação negativa do Estado, para garantir os direitos sociais, culturais e econômicos. Esses direitos, segundo Costa (2008.41):

[...] representam os direitos assistenciais, saúde, educação, trabalho e neles incluímos o direito da pessoa com deficiência à inserção no mercado de trabalho. Todos dependem de uma efetiva prestação estatal, assim são denominados direitos positivos.

Neste, utilizaremos a nomenclatura pretos, em vez do uso negros, usado como forma de abrandar a questão racial e social, vigente no Brasil, mesmo depois de mais de um século da abolição da escravidão. Sabe-se que as políticas públicas vão minorar parcialmente

as desigualdades, porem dar-se-a oportunidades iguais aos desiguais, tentando corrigir os séculos de negligência do estado brasileiro sobre uma política alicerçada, que através de uma educação de qualidade traga a paz social e que todos os brasileiros possam desfrutar dessa conquista para sempre.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como método de interpretação documental, utilizado-se de dados secundários, normas, leis federais e discussões dos principais doutrinadores a respeito do tema. Os instrumentos para coleta de dados foi a análise documental. Este texto recorta apenas os dados levantados a respeito da expansão dos IFs, como consequente alta no percentual de evasão (abandonos), reprovações no ensino médio do IFPA, dando destaque as políticas públicas que vieram para tentar corrigir tal demanda, quer educacional, quer dos direitos humanos, que foram as Leis de quotas socioracial e a de assistência estudantil.

## HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DO IFPA.

O IFPA possui 110 anos de história, passando por várias reformas ocorridas na Educação profissional do Brasil, tendo sido primeiramente Escola de Aprendizes Artífices do Pará – EAA/PA (1909), depois Liceu Industrial do Pará – LI/Pará (1937), em seguida Escola Industrial de Belém (1942), Escola Federal Industrial do Pará (1966), Escola Técnica Federal do Pará – ETFPA (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA (1999) e, desde 2008, foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA ( MEC, 2010a).

Em 1997, foi instituída pelo Ministério da Educação, a verticalização da educação profissional, nos níveis básico, técnico e superior. Em 18 de janeiro de 1999, a Escola Técnica foi elevada à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica com a finalidade de atuar nos níveis e modalidades da educação profissional, ou seja, o básico, o técnico e o tecnológico equivalente à educação superior (MEC, 2007b)

Ainda em 1997 o governo federal instituiu o “Programa de Expansão da Educação Profissional” (PROEP) que objetivava, a modernização e a expansão do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, mediante o aporte de recursos para as escolas da rede federal, para os segmentos estaduais e para o segmento comunitário (BRASIL, 2002).

Em 2007 o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que propôs a reorganização das instituições da rede federal para a educação profissional. O modelo proposto foi o dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). As diretrizes para o processo de integração das Escolas foram instituídas pelo Decreto nº. 9.095/97 de abril de 2007 e pela Chamada Pública 002 de dezembro de 2007 e se consolidou por meio da Lei nº. 11.892 sancionada em 2008. Essa lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2007a).

A criação dos institutos foi acompanhada de um plano de expansão da rede federal que, segundo dados do Ministério da Educação recebeu um incremento de 214 novas unidades elevando de 140 para 354 o número de campi dos IFs. O aumento do número de unidades demandou novas formas de organização da rede federal de educação profissional, sendo a criação dos institutos a solução encontrada (MEC, 2010a).

Ao diagnosticar a rede de educação profissional federal, o governo identificou que “os problemas concentravam-se na dificuldade de gestão, na escassez de recursos para manter um sistema que tinha elevado custo por aluno e na falta de articulação da educação profissional com o mercado de trabalho” (BRASL, 2002, p. 17), elegendo assim o custo e ingresso ao mercado de trabalho como indicativos para a sua política educacional.

A denominação de rede federal por sua vez, “tem sido utilizada, senso comum, como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para educação profissional e tecnológica em nível médio e superior” (SILVA, 2009, p. 15). A autora reconhece que o termo rede tem sido utilizado na legislação vigente em vários momentos, mas sem seguir um padrão.

No entanto a autora observa que o ponto em comum na utilização do termo “rede federal” é o fato de se referir a um grupo de instituições de ensino que atuam na oferta de educação profissional e tecnológica e que estão subordinadas ao mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão.

Entre os objetivos dos institutos, estabelecidos pela Lei n.º 11.892/08, o primeiro é o que diz que eles devem: “Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (...)” (Art. 7.º. Inciso I). A legislação deixou explícita a necessidade da integração, porém não obriga, ou seja, fica evidente a opção para construção de currículos que integrem o ensino técnico com o ensino médio. A segunda observação é de que, embora esta seja uma clara preferência da lei, não é uma imposição.

A apresentação dessa trajetória histórica aqui elucidada tem sentido formal com a ideia de SAVIANI (2007, p.04), quando diz que:

a consciência da historicidade humana é a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COTAS NO IFPA

O sistema de cotas segue os dispositivos previstos na Lei n.º 12.711/2012, alterada pela Lei n.º 13.409/2016, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, também no Decreto n.º 7.824/2012, alterado pelo Decreto n.º 9.034/2017 e na Portaria Normativa n.º 18 de 11/10/2012 do Ministério da Educação, alterada pela Portaria Normativa n.º 09/2017, onde se estabelece que do total de vagas ofertadas, por curso e turno e forma de oferta, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) serão reservadas para candidatos egressos de escola pública, nos termos da legislação vigente (BRASIL,2012).

Entende-se escola pública a definida no Art. 19, Inciso I, da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasilei-

ra, como sendo a criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público.

Das vagas destinadas aos candidatos egressos de escola pública, no mínimo, 50% serão reservadas aos candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo per capita, conforme o Art. 3º, I c/c Art. 10, II da Portaria Normativa nº 18/2012, alterada pela Portaria Normativa nº 09/2017 e, garantindo-se o percentual mínimo de 77,47% dessas vagas aos candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas (PPI) e 23,62% para candidatos com deficiências (PcD), nos termos da legislação, de acordo com o Art. 3º, II c/c Art. 10, III da Portaria Normativa Nº 18/2012-MEC, alterada pela Portaria Normativa nº 09/2017 (BRASIL,2017).

Com essa expansão no quantitativo no numero de vagas e democratizando o ensino médio integrado, explodiu um problema que estava adormecido, os altos índices de abandono (evasão) e reprovações, por uma serie de motivos: baixa qualidade na educação publica fundamental, não mudança nas metodologias docentes e das aulas, falta de recursos financeiros dos alunos e familiares para transporte, uniforme, materiais técnicos, lanche, dentre outros (TCU,2013).

A partir desse momento, a discussão das ações afirmativas, na contradição da situação real, relaciona-se com a luta pela igualdade e justiça enquanto instrumento que possibilita a reparação de quem teve seus direitos historicamente violados, pois são concebidas como medidas que buscam a concretização de direitos fundamentais, tanto sociais quanto individuais, a grupos que sofrem com os efeitos da desigualdade, sendo as cotas nos IFs uma política reparadora e continua, num estado sem memória.

Soma-se a isso fato da ação afirmativa constituir meio (e não fim) para a materialização do direito à igualdade, pois, através dela, pode-se transformar da igualdade formal para a material, por intermédio de um conjunto de ações voltadas para proteger o indivíduo ou grupos que historicamente tiveram seus direitos negados, que passaram por privações e negações que os impediram de gozar ao seu máximo de plenitude a dignidade da pessoa humana por desigualdades manifestas nas questões étnico-raciais, de bens e recursos

ou por outros atributos físicos ou culturais imersos de desvantagens individuais ou coletivas.

A opção de se auto-denominar como “negro e carente” tem o objetivo de destacar uma minoria excluída não só pela identidade e classe social como também pela cor, organizando assim uma ação direcionada e relacionada com o movimento negro, já que entende-se o racismo como fator de exclusão, assim as políticas de cotas consistem em um mecanismo das ações afirmativas que procura viabilizar a promoção da igualdade de oportunidades para os setores excluídos da sociedade.

## O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Em 19 de julho de 2010 foi lançado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº 7.234, com o objetivo de dar maior ênfase às ações de assistência estudantil para os alunos da educação superior, que já estavam em curso no âmbito do Ministério da Educação, incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como parte integrante do Programa devido a sua atuação também nesta etapa de ensino.

Faz-se necessário observar, porém, que os Institutos Federais foram pensados de forma que sua proposta político-pedagógica estivesse voltada para a educação básica, principalmente o ensino médio integrado à educação profissional, cursos técnicos em geral, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados em áreas específicas, bem como programas de pós graduação lato e strictu sensu, (verticalização do ensino na mesma instituição).

Os Institutos Federais, bem como as demais instituições federais pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, possuem compromisso assinalado em sua lei de criação (Lei 11.892/2008) com a oferta de 50% de suas matrículas na educação básica e também com a oferta de 50% dessas vagas para alunos cotistas.

A Política de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implementação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de

conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial.

O Decreto que regulamenta o PNAES, as ações de assistência estudantil ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Estas ações devem ser implementadas de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação e ensino médio integrado, quer na modalidade presencial, EAD ou híbrida das instituições federais de ensino superior e institutos federais, tendo por objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior e média profissionalizante pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e média profissionalizante; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Cabe à instituição federal de ensino, definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. Contudo, prioritariamente serão atendidos no âmbito do PNAES, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

## AS POLITICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA

Em relação ao tema políticas públicas, verifica-se que existe uma pluralidade de pensamentos e discussões, e, de acordo com Secchi (2010), qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há entendimento comum na literatura especializada sobre o tema. Segundo Theodoulou (1995), o único consenso entre os autores é que a mesma afeta profundamente a vida cotidiana de cada indivíduo na

sociedade. Visando resolver um problema detectado, de forma rápida ou a longo prazo.

Política Pública é uma forma de efetivar direitos, intervindo na realidade social. Ela é o principal instrumento utilizado para coordenar programas e ações públicas, sendo resultado de um compromisso público entre o Estado e a sociedade, com o objetivo de modificar uma situação em uma área específica, promovendo a igualdade. Para tornar-se concreta, a Política Pública tem que se traduzir em um plano de ações composto por programas e projetos, ou seja, nada adianta, está positivado na Constituição Federal e em outras normas que, a moradia, a saúde, a educação, o esporte e o lazer são direitos dos cidadãos, se não houver políticas públicas concretas que efetivem estes direitos e cidadãos conscientes e críticos, reivindicando – exercendo o controle social, interagindo com o Estado na definição de prioridades e na elaboração dos planos de ação do município, estado ou do governo federal.

A sociedade também controla avaliando os objetivos, processos e resultados das políticas públicas. O controle social é uma conquista da sociedade civil, um instrumento e uma expressão da democracia e da cidadania, onde “o Estado se responsabiliza sobre tais políticas, porém, quanto à sua implementação e manutenção, isso resulta da tomada de decisões que acontecem com a participação de organismos e agentes da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Temas como evasão e retenção escolar estão vinculados à ideia de “fracasso escolar”, ambos têm raízes em fatores de ordem individual, institucional e social. Identificar esses fatores foi a tarefa estipulada pela Comissão de Permanência e Êxito Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) em 2015. Cada campus vem identificando as causas e realizando ações para mitigar as taxas de abandono de cursos. A Pró-Reitoria de Ensino do IFPA (PROEN), para socializar todas as ações desenvolvidas e para dar continuidade às ações, organizou um Seminário de Permanência e Êxito juntamente com a Reunião dos Diretores de Ensino.

O Diretor de Avaliação Institucional da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), membro da Comissão de Permanência e Êxito Institucional (CPE), apresentou a Plataforma Nilo

Peçanha da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e buscou explicar sobre a necessidade de ter dados coerentes para gerar informações consistentes. Comentou sobre o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SIS-TEC) que prevê o registro dos alunos na instituição até seu êxito ou evasão. E destacou o conceito e a importância dos indicadores e estatística educacionais, as leis que fundamentam a criação de política de permanência e êxito no IFPA (IFPA, 2017).

Foi realizado um levantamento para entender as causas da evasão. Com base neste diagnóstico foi elaborado um plano para combatê-las. Buscando implantar ações integradas com assistência estudantil, setor psicossocial e a Diretoria de Ensino de cada campus. Apresentando os resultados e dando andamento às ações de acordo com a Política de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação (SE-TEC/MEC), com base na nota técnica 138, DDR/2015 (SETEC).

As causas da evasão no IFPA são complexas, cada campus tem suas peculiaridades. Dentre os motivos mais alegados, identificamos que a evasão na Educação Básica e na Educação Superior ocorre, principalmente, pela necessidade que o aluno tem de trabalhar. O trabalho acaba reduzindo o tempo disponível para os estudos. Outro fator recorrente ainda são problemas financeiros para se locomover até o campus. Além destes, há os fatores internos, relacionados a falhas estruturais e de pessoal. Dentre estes, os que mais causam desistências, são os atrasos no calendário escolar, ausência de metodologias pedagógicas satisfatórias, distância entre as casas e o campus. Neste sentido, o Plano Institucional é norteador, contempla a realidade de cada campus com base no que se dispõe de recursos, possibilita ao gestor analisar e ver o que é possível ser feito para cada aluno (IFPA, 2017).

O trabalho desenvolvido desde 2015 vem trazendo bons resultados no combate a evasão seletiva no IFPA. Conseguiu-se reverter o quadro assustador e sistemático da evasão no IFPA. Com o trabalho da Comissão de Permanência e Êxito, em parceria com a equipe pedagógica e psicossocial, conseguiu-se mudar as estatísticas. Antes, por exemplo, de uma turma de 40 alunos, se formavam 10. Agora em 2016, de uma turma de 40 alunos, 36 alunos concluíram o curso. Tudo

por que buscam conversar com o estudante que estava faltando às aulas, identificar as causas que poderiam levá-lo à desistência (IFPA, 2017).

Como ações, foram às casas para conversar com ele e com os familiares, para juntos construir uma solução e propor alternativas adequadas a cada caso. Os alunos que reprovam em uma disciplina, a solução foi ofertar a disciplina em outro semestre.

A Pró-Reitoria de Ensino, ressalta a importância do Seminário de Permanência e Êxito e da Reunião dos Diretores de Ensino. Os diretores de ensino se reúnem a cada três meses ou quatro meses. São reuniões muito importantes para socializarem e acompanhar o que estão realizando. Nesta semana apresentamos os cenários dos indicadores educacionais na Rede Federal de Educação e no IFPA e a Plataforma Nilo Peçanha. Trouxe o histórico de atuação dos campi junto ao SISTEC para consolidar o planejamento. E buscamos debater sobre os instrumentos integradores para gestores de ensino nos campi do IFPA, sobre a assistência estudantil, o processo seletivo unificado e o processo de matrícula online (IFPA, 2017).

Assim duas políticas públicas andam juntos acesso e permanência com êxito. O IFPA possui aproximadamente 20 mil alunos, 16 campi descentralizados em todos os extremos do Pará, sendo 76% autodeclarados pretos ou pardos, advindo de escola pública e com renda inferior a um salário mínimo per capita, sendo estes os possíveis reprovados ou evadidos, por um dos motivos acima apresentados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta breve revisão da literatura sobre o percurso da educação profissional, quer no Brasil como também no Pará, torna-se possível concluir que o país apresentou uma descontinuidade da política de educação profissional e que ao longo da sua história, vários setores se utilizaram das mesmas para consolidar o seu ideário político de cada período. Sendo assim, alguns elementos foram importantes neste processo, como formar a “consciência industrial” e a valorização do trabalho e do homem, a luz dos princípios universais dos direitos humanos.

Precisou o Tribunal de contas da União, apresentar um problema grave que acontecia no íntimo dos IFs para haver a intervenção multi-profissional, a partir da assistência estudantil, com isso tem contribuído significativamente para mitigar os altos índices de evasão escolar, reprovação, assim como tem proporcionado aos estudantes, familiares e comunidade um acompanhamento socioeconômico para tornar mais qualitativa sua formação profissional.

Do ponto de vista dos alunos beneficiados pela Assistência Estudantil, o recebimento do auxílio vem atendendo satisfatoriamente à demanda dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Desta forma, assegurando processos de ensino e de aprendizagem mais democráticos, críticos e reflexivos.

A formação para o exercício da cidadania inicia no momento em que os estudantes tenham condições de frequentar seu Campus e aprender com qualidade, e com as ações de assistência estudantil já foi possível garantir não só a entrada do discente mas, através da ampla divulgação dos benefícios da Assistência Estudantil, o IFPA tem conseguido instituir uma cultura de participação cidadã. Neste espaço os alunos debatem assuntos de seus interesses e buscam a efetivação de seus direitos.

Contudo, desenvolver ações que promovam a igualdade entre sujeitos em uma sociedade onde os problemas ainda são decorrentes das diferenças políticas, econômicas, culturais, religiosas e até ambientais, é um desafio. Muito ainda se tem a fazer, visando à transformação nas práticas educativas e na realidade social. O IFPA precisa ampliar o número de benefícios, em razão da expansão dos Campi e consequente aumento do número de alunos, com isso requer uma equipe de trabalho ainda maior para o acompanhamento dos auxílios e bolsas, dentre outras ações específicas, bem como uma coordenação própria, para uma gestão mais eficiente, visando otimizar os resultados já alcançados.

Como sugestões para pesquisas futuras, ficam as seguintes: analisar a evasão na instituição por curso, turno, nível, gênero, raça, do ponto de vista do aluno evadido e também realizar estudos sobre os egressos do IFPA, verificando sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, verificando se a instituição vem cumprindo com o objetivo de acesso

ao ensino técnico, mas também com êxito, igualdade e respeitando os direitos humanos.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos**, Brasília/MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) >. Acesso em: 30/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em 30/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)> Acesso em: 30/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regula a Lei 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>. Acesso em: 30/05/2020.

- \_\_\_\_\_, **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica.** 5 edição, Brasília, 2001a.
- \_\_\_\_\_, **Lei n.º 10.172 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.639, de 09.01.03:** altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.288 de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial;
- \_\_\_\_\_, **Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre política da articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração da minuta do decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto n. 2.208/97.** Brasília, [fev. 2004], mimeo.
- \_\_\_\_\_, **Decreto Lei n.º 6.095:** Estabelece diretrizes para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2007a.
- \_\_\_\_\_, **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação,** Brasília, 2007c.
- \_\_\_\_\_, **Lei n.º 11.741 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei n.º. 9394/96, Brasília. 2010a.
- \_\_\_\_\_, **Lei n.º. 11.892 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2010b.
- \_\_\_\_\_. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Ofício Circular 60 DDR – Secretaria do Ensino Técnico e Tecnológico do Ministério da Educação (SETEC - MEC), 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA. Conselho Superior. Aprova a Política de Assuntos Estudantis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Resolução nº 134, de 23 de março de 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatórios da Comissão de Acesso, Permanência e Êxito.** 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatórios da Comissão de Assistência Estudantil.** 2017.

IBGE. Estimativas de População 2018. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2018/retificacao\\_estimativa\\_2013\\_dou.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2018/retificacao_estimativa_2013_dou.pdf)> Acesso em: 30/05/2020.

\_\_\_\_\_. Sinopse do Censo Demográfico 2020. Disponível em: <http://www.censo20200.ibge.gov.br/sinopse/>. Acesso em: Acesso em: 30/05/2020.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 – Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia** – Um Novo Modelo em Educação Profissional: Concepção e Diretrizes. Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>. Acesso em: 30/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 30/05/2020.

SAVIANI, Dermeval, **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal, RN: IFRN, 2009.



# RESUMOS



# A PROTEÇÃO À IDENTIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE O AFOXÉ E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONQUISTA DA JUSTIÇA SOCIAL

*Vitória Santos da Costa*

## INTRODUÇÃO

A identidade, num entendimento pós-moderno trazido por Hall (2006, p. 17), se manifesta de maneira “descentrada” dos indivíduos. Fruto de uma crise, dela própria, que gerou a fragmentação de estruturas institucionais e agravou a sensação de transitoriedade.

Esta “descentração” do indivíduo, ou, ainda, deslocamento, simboliza a mudança na compreensão dele mesmo: de um sujeito autocentrado e individualista para aquele que projeta suas identidades culturais no mundo ao mesmo tempo que as internaliza. Havia uma reciprocidade que unia o indivíduo à estrutura, de forma que a compreensão que se tinha sobre uma identidade estabilizada no tempo, perdeu-se e passou a modificar-se através dos diálogos culturais. (HALL, 2006).

Os iluministas se debruçaram nas questões da modernidade na tentativa de racionalizá-la e, assim, encontrar uma coerência no turbilhão de mudanças que envolvia a compressão da modernidade. Harvey (2016, p. 23) aponta no projeto iluminista um otimismo exagerado que atravessava contradições incômodas e problemas que acreditam serem resolvidos através do domínio da arte e das ciências.

Taylor apud Raguso (2005, p. 47), ao tratar da crise da identidade em sua obra leva-nos ao imprescindível exercício de pensarmos essa problemática sob a ótica do pós-guerra, onde, de um progresso desmedido e esvaziado em sua própria essência, triunfou o niilismo como cura.

A modernidade, para além de um período marcado por guerras, fruto do fracasso iluminista, revelou um lado obscuro, uma vez que foi a responsável por encobrir muitas violências matriciais e processos de dominação. Por isso, segundo Dussel (1993, p. 78), fica justificado todo o sofrimento produzido no outro, pois entende-se estar salvando-o da sua própria barbárie.

As manifestações de identidade cultural, portanto, representam uma verdadeira postura combativa ao projeto modernizador. O resgate às raízes apagadas representa, sobretudo, valorização da epistemologia não branca. Além disso, revela a real importância da pesquisa aqui apresentada: a emancipação do conhecimento pelo olhar de pretas e pretos.

## AFOXÉ: IDENTIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA

É neste sentido que inserimos a atuação dos afoxezeiros através do olhar de Collins apud Ribeiro (2017, p. 26): vê-se a importância de pessoas negras autodefinirem-se e autoavaliarem-se para romper com as definições desumanizadas criadas e reproduzidas através de um sistema de dominação baseado na lógica colonialista.

O afoxé, entendido como *candomblé* de rua, tem representado um significativo papel na luta anti-racista, uma vez que simboliza para além da celebração pública das religiões e culturas de matriz africana, a resistência em existir enquanto pessoas pretas.

Não se fala em como as identidades sociais e culturais não existiram, mas sim em como elas são invisibilizadas e historicamente silenciadas por trás de um projeto de colonização epistemológico. É preciso que descolonizemos nosso conhecimento, pois o *locus social* traz experimentações diferentes (RIBEIRO, Djamila, 2017, p. 24)

O Afoxé, enquanto elemento da paisagem cultural afro-brasileira, representou marco decisivo no reconhecimento de culturas não hegemônicas ao incorporar em suas músicas “a valorização aos orixás, lín-

guas africanas e a aproximação da realidade local com signos da cultura africana” (QUEIROZ, Martha Rosa Figueira, 2010, p. 190). Isto é, repertório extremamente marcado pela militância negra.

Deste modo, seu papel fundamental tem se mostrado presente no campo da antropologia, sobretudo quando falamos de proteção das identidades culturais. A tese sobre multiculturalismo desenvolvida por Charles Taylor (1998, p. 56) nos leva a refletir sobre o papel que políticas de reconhecimento bem desenvolvidas têm na proteção de identidades minoritárias.

Para Fraser (2007, p. 136) a luta pela redução das desigualdades já transpôs a mera distribuição de riquezas há tempos, de modo que surgiu um novo tipo de demanda: àquela que fosse capaz de associar a igualdade ao respeito às diferenças, logo, não cabe mais tão somente a luta pelos direitos iguais a todos, mas, sobretudo a reivindicação pela participação de todos nas relações sociais, que implicaria diretamente na concretização do que entende por justiça social.

Assim, manifestações multiculturais necessitam de políticas capazes de reivindicar tanto a sua participação, quanto o seu reconhecimento, de modo a produzir uma sociedade com mais equidade.

## CONCLUSÃO

A redação do §1º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 permite, por vezes, uma interpretação exegética aos direitos de garantias fundamentais. Segundo Sarlet (2008, p. 6), há uma tendência em não se dar guarida a direitos subjetivos não expressos, razão pelo qual enxerga neste dispositivo uma abrangência e heterogeneidade que prejudica sua própria compreensão.

Contudo, para Alexy apud Sarlet (2008, p. 11), “os direitos fundamentais são posições jurídicas a tal ponto relevantes que o seu reconhecimento não pode ser pura e simplesmente colocado plenamente à disposição das majorias parlamentares simples”, por isso os direitos e garantias fundamentais merecem blindagem às intransigências estatais. Não há como negar que direitos de fora do catálogo do artigo 5º, §1º da CRFB/88 possam ser encarados como direitos fundamentais, uma

vez que o objetivo do Poder Constituinte nunca foi de desguarnecer direitos políticos, culturais, direitos de dimensão negativa e aqueles correlatos a nacionalidade.

Assim é enxergado o direito à cultura. Ainda que o art. 215 da Carta Magna demonstre uma eficácia programática, a própria efetivação deste programa estabelecido pelo Constituinte necessita da não ingerência estatal para vir a se realizar. Além disso, Ingo (2008, p.8) atesta o teor de direito fundamental de direitos não intitulados como fundamentais através da aplicação da cláusula de abertura expressa no art. 5º, §2º da CRFB/88, vejamos: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.

Firma-se aqui o entendimento de que todos os direitos, na seara do sistema constitucional positivo nacional, estejam ele localizados em tratados internacionais firmados e incorporados, no Título II da Constituição Federal ou em outras partes do texto constitucional, são direitos fundamentais.

Assim, apesar da insistência em utilizar-se do texto constitucionais para fins liberais, insta observar que houve avanços na seara cultural, sobretudo na busca da valorização das identidades nacionais. A interpretação que se retira da Carta Magna de 1988, portanto, é que não se busca apenas proteger ou garantir os bens e direitos fundamentais, mas sim “promover tais manifestações culturais, como forma de fomentar o reconhecimento destes segmentos, já que se tratam de grupos e manifestações com pouca voz ativa na sociedade” (SOUZA, 2014, p. 63).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12, jul. 2020

DUSSEL, Enrique. **1492 – O encobrimento do outro**: a origem do “mito da modernidade”. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1993. Disponível em: [http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/1492\\_O\\_encobrimento\\_do\\_outro\\_de\\_ENRIQUE\\_DUSSEL\\_441400838.pdf](http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/1492_O_encobrimento_do_outro_de_ENRIQUE_DUSSEL_441400838.pdf). Acesso em: 24, mar. 2020.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. New School of Social Research, Nova Iorque, p. 7 – 20, out. 2020.

QUEIROZ, Martha Rosa. **Onde cultura é política**: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979–1995). 2010. Tese (doutoramento em história cultural) – Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9010>. Acesso em: 02 jul. 2020.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. Disponível em: [https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com\\_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf](https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf). Acesso em: 02 jul.2020

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

RAGUSO, Fabrizia. **O desafio do multiculturalismo: entre a identidade e o reconhecimento**: uma leitura a partir de Charles Taylor. 2005. Tese (doutorado em ética) – Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9125/1/O%20Desafio%20do%20multiculturalismo.pdf>. Acesso em: 02 jul.2020.

RIBEIRO, Djamila; **O que é lugar de fala?**. 1. ed. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017

SARLET, Ingo Wolfgang. Os Direitos Sociais como Direitos Fundamentais: contributo para um balanço aos vinte anos da Constituição Federal de 1988. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica**. Belo Horizonte, p. 163-206, 2008.

SOUZA, Pedro Bastos de. **A Identidade Cultural como Direito Fundamental no Contexto da Globalização e seu papel afirmativo na construção e Políticas Públicas no Mundo Lusófono**. 2014. Dissertação (mestrado em direito e políticas públicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/ccjp/ppgdpp/defesas-de-dissertacao/defesas-2014/a-identidade-cultural-como-direito-fundamental-no-contexto-da-globalizacao-e-seu-papel-afirmativo-na-construcao-de-politicas-publicas-no-mundo-lusofono/view>. Acesso em: 21 nov.2019.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. [S.l]: Instituto PLAGET, 1994. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/22412165/multiculturalismo-charles-taylor-1>. Acesso em: 02 jul. 2020

# EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES

*Eliane Fátima Boa Morte do Carmo*

Quando discutimos as relações étnico-raciais no contexto da pandemia, noto que para muitos a impressão é que está confrontando um fenômeno novo, onde as desigualdades que emergiram foram em função da pandemia do Coronavírus. Muitos profissionais da educação se assustaram com tamanha existência explícita das desigualdades quando se ponderou sobre as formas de distribuir atividades pedagógicas durante o período de isolamento, sobretudo, no sentido de manter, junto aos estudantes, o vínculo com as escolas, os professores e os estudos.

Porém, eis que chegou a hora de, mais uma vez, mostrarmos que o setor educacional, que é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, ainda não cumpre expressamente seu texto que fora modificado pela Lei Nº 10639/03 e que foi alterado pela Lei Nº 11645/08. Ou seja, a necessidade e obrigatoriedade da inserção e discussão da temática da história da África, dos africanos e da constituição da sociedade brasileira a partir dos elementos negro e indígena (BRASIL, 2008).

Com o brutal assassinato de George Floyd, em maio deste ano, nos USA, se acalorou as discussões sobre o racismo, no rastro do Coronavírus, de que “vidas negras importam”, conectando-o ao quantitativo de pessoas negras mortas pela desassistência, enquanto política sanitária satisfatória. Porém, é chegado o momento de olharmos mais

fixamente para o nosso cotidiano, os nossos que lidam cotidianamente com o racismo dentro de suas casas, em nosso país, em nossa sociedade e marcado em nossa história.

A sociedade brasileira foi constituída e assentada no sistema colonial escravista. Portanto, ao longo destes mais de 500 anos de existência do Brasil, ainda vivemos a ênfase desses dois pilares que sustentam o capitalismo à brasileira. As relações estabelecidas no cotidiano são atravessadas por esta estrutura. Mas, infelizmente, grandes números de pessoas naturalizaram o racismo que adveio desta construção, não vêem com nitidez a sua existência e infelizmente tal aspecto se retroalimenta numa educação onde não se quebra, eficazmente, esta perspectiva (CRUZ, 1989; GOMES, 2007; SILVA, 2010, SAVIANI, 2018; LIMA, 2017).

Há muito os movimentos sociais negro denunciam as desigualdades e as oportunidades distintas existentes entre negros e não negros nos mais diversos setores que compõem a estrutura da sociedade como: moradia, saneamento básico, saúde, emprego e renda e educação, dentre outros. A população negra no Brasil sempre foi considerada pela estrutura de governo com grande descaso, sendo alijadas dos seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs. Mesmo depois do dia 13 de maio de 1888 carregam, ainda hoje, o estigma de ter sido escravizados. Esta *trajetória* do racismo precisa ser enfrentada, sem receios, pelos profissionais da educação que, devido à pandemia, “percebeu” numa prática diferenciada que: seus estudantes não são homogêneos, nem todos possuem acesso as novas tecnológicas e se possuem acesso não é de forma contínua e com velocidade desejada. Observou-se o fosso existente entre estudantes das escolas particulares e estudantes nas escolas públicas, quanto à continuidade da relação com a escola em meio ao isolamento social.

Mas, por qual motivo tantos profissionais se solidarizam com os protestos contra o racismo em todo mundo e não conseguem vê-lo em sua frente? De que maneira os profissionais de educação vão, ao término do isolamento social e retorno às atividades, tratar esta questão que se tornou mais visível neste período? O pós-pandemia está sendo pensado no sentido de rever conceitos, informações, ações e atitudes

que reflitam os momentos de reflexão suscitado, interseccionalmente (AKOTIRENE, 2018), por este momento de rearranjo social?

Visto que o racismo é estruturante da sociedade brasileira, ou seja, sempre esteve presente nas relações sociais brasileiras (ALMEIDA, 2019; BARROS, 2014; LIMA, 2017), empreender análise sobre a situação identificada nos proporciona espaço para ressaltarmos as nuances provocadas pelo racismo e agir sobre ele. Foram decisivos, para a reflexão proposta, os dados obtidos em relação às mortes antes, acentuadas durante a pandemia, e que nos direcionam a hipótese de que as mesmas continuarão a atingir, de forma contundente, a população que, historicamente, não possui seus direitos efetivados. Consolidado por 500 anos de existência e de descaso, grande é o desafio frente ao modo como os profissionais da educação irão enfrentar, tratar e trabalhar, pós-pandemia, este tema em discussão entre seus pares e juntos aos estudantes. Enfrentamento os desafios da implementação de uma educação antirracista a fim de solapar o estabelecido e iniciar uma mudança de base, preferencialmente, a partir da Educação Infantil, para impactar positivamente a existência das pessoas negras na sociedade em busca de uma equidade necessária e urgente.

**Palavras-chaves:** Educação. Racismo. Lei N° 10.639/03. Pandemia. Direitos Sociais.

## REFERÊNCIA

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

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Letramento. 2018.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor. Desigualdade e Diferença na construção e desconstrução do Escravismo Colonial**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. Acesso em jul., 2020. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: jul. 2020.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo segundo a Pedagogia Interétnica**. Salvador. Núcleo Cultural Afro Brasileiro, 1989.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. Série Pesquisa.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes constituídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro (a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS. Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais.63, Outubro, 2002, 237-280.

SAVIANI, Nereide. A organização do currículo segundo a estrutura das Matérias de Ensino. *In: Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. Coleção Educação Contemporânea.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3º ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2010.

# A DESIGUALDADE DE GÊNERO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL ESTRUTURAL NO PODER JUDICÁRIO BRASILEIRO: A NECESSIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE COTAS PARA MULHERES NEGRAS

*Andréa Arruda Vaz*

*Regina Teresa Pinheiro da Silva*

*Sandra Mara de Oliveira Dias*

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar a desigualdade de gênero e discriminação pelo racismo estrutural resultantes de anos de escravidão e de corte patriarcal que ainda impera na sociedade brasileira, visando implementar políticas públicas de cotas para mulheres negras no sistema de Justiça nacional diante do princípio constitucional da igualdade assegurado no artigo 5, II da CF/88, DHDH/1948, Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), Resolução n. 203/2015 e Resolução 255 de 2018, do CNJ. Ainda, agenda 2030 da ONU para um desenvolvimento sustentável adotou 17 objetivos sendo um deles a igualdade de gênero e o empoderamento feminino, que visa eliminar qualquer forma discriminação por gênero e raça no sistema de justiça mundial.

Este estudo evidencia que existe uma assimetria da presença feminina negra no sistema de justiça no Brasil. Daí surge a necessidade

de estabelecer um sistema de discriminação positiva para a efetivação de proteção dos direitos das mulheres negras. O tema tem relevância porque visa à realização da democratização do sistema de justiça para que represente a pluralidade da população brasileira. O Poder Judiciário brasileiro é composto por 35% de mulheres, portanto difere da sociedade brasileira, na qual as mulheres representam 51,8%. A mulher negra tem representatividade mínima no sistema de justiça brasileiro, não havendo políticas públicas efetivas em torno da temática. Segundo Rosas (2009), “o Direito não pode ficar indiferente diante de um quadro de absoluta desigualdade. Onde há privilégio racial não há universalismo. Onde não há universalismo não há justiça. E Direito desvinculado de Justiça não tem razão de existir”.

No mesmo sentido, apontando para necessidade do tratamento isonômico a todos os cidadãos brasileiros (SILVA JUNIOR, 2002) afirma “a ética cristã, segundo a qual todos os seres humanos são dotados da mesma dignidade. A igualdade de todos perante Deus foi então traduzida, em termos jurídicos, pela igualdade de todos perante a lei”. O Estado Brasileiro tem como fundamentos, com base nos artigos 1º, 3º, 5º da CF/88, construir uma sociedade justa, solidária, eliminar qualquer forma de discriminação, promover o bem de todas, sem preconceito e reconhecer a igualdade entre homens e mulheres, independentemente de cor ou raça. Uma nova concepção de Justiça e sociedade mais igualitária tem sido defendida por diversos autores (RAWLS, 1971, 1993; DWORKIN, 2000, 2002), sendo assim o poder público deve promover ações de igualdade e as oportunidades para mulheres negras, pois isto constituiu um dever legal e constitucional.

A CF/88 assegura a igualdade de gênero e de raça, no que tange a inserção da mulher negra em todas as esferas de poder, notadamente no Judiciário, ocupado em sua imensa maioria por homens brancos. As ações afirmativas são necessárias para implementação deste direito e assegurar a igualdade material. Gomes (2003) esclarece que as ações afirmativas são “como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, com o objetivo de concretizar o ideal de efetiva igualdade de acesso”. Para Reckziegel e

Sé (2020), “a igualdade de gênero é um desafio humanista e constitui princípios fundamentais da República Federativa do Brasil e dos valores do Estado Democrático de Direito, como a dignidade da pessoa humana, igualdade e cidadania”.

No Poder Judiciário, na composição dos Tribunais Superiores, tem poucas mulheres, o Supremo Tribunal Federal, na sua composição atual de 11 ministros, apenas duas são mulheres. A Ministra Ellen Gracie Northfeet foi a primeira mulher a ser Presidente do STF no ano de 2006, sendo que nunca houve nenhuma ministra negra mulher. Por sua vez, no Superior Tribunal de Justiça, a ministra Eliana Calmon foi a primeira mulher, mas nunca teve nenhuma mulher negra integrando a sua composição igualmente – no quadro atual há 33 ministros contando com apenas 06 mulheres. Já o Conselho Nacional de Justiça, em sua composição atual são 15 conselheiros, sendo 06 mulheres, desde sua criação em 2005, teve uma única conselheira negra. O Tribunal Superior do Trabalho teve a primeira integrante mulher no ano de 1990, a ministra Cnéa Cimini Moreira, e a primeira presidente mulher neste ano de 2020, a Ministra Maria Cristina Peduzzi – do mesmo modo, a composição atual conta com 27 ministros sendo 05 mulheres apenas. O Superior Tribunal Militar possui sua primeira e única ministra Maria Elizabeth Rocha em 2007. O Tribunal Superior Eleitoral, em seus 07 membros, na sua composição atual não há nenhuma mulher, porém em 2012 teve a primeira ministra mulher, Carmem Lucia Antunes, porém nunca teve uma mulher negra em sua composição.

Já 1ª instância jurisdicional, a mulher negra tem acesso, porque esses cargos são preenchidos por concurso público, conforme artigo da 93, I da CF/88 e artigo 2º da Resolução 203 do CNJ que prevê a reserva de cotas de 20% para negros ao provimento de cargo de juiz substituto. A primeira mulher na magistratura no Brasil foi Auri Moura Costa no ano de 1939 (FIGUEREDO, 2002), bem como Thereza Grisólia Tang, em 1954, foi a primeira mulher no Tribunal de Justiça de Santa Catarina, o que demonstra a dificuldade de acesso das mulheres aos cargos públicos.

O acesso aos Tribunais superiores depende de indicação política do Presidente da República, conforme prescrevem os artigos 107,

111-A da CF/88 em razão do corte patriarcal e do racismo estrutural, as mulheres negras que estão em último lugar na escala da pirâmide do mundo do trabalho, pois em sua maioria estão para fazer limpeza e servir cafezinho nos tribunais brasileiros, praticamente não tem acesso aos cargos de ministras e desembargadores em nosso País.

Os Tribunais Superiores do Brasil hoje são representados por homens brancos que não refletem a realidade da sociedade plural e multicultural brasileira formada pela sua miscigenação de raças segundo o sociólogo (FREYRE, 1933). A desigualdade de gênero e raça que foi construída no sistema de justiça brasileira importa na desvalorização, exclusão, fragilização e sensação de não pertencimento e atinge a dignidade das mulheres negras no país, que se sentem fragilizadas e excluídas das relações de poder em nossa sociedade atual. No Direito Comparado o México aprovou reforma que modifica artigos da Constituição do país para instituir a obrigatoriedade de que 50% dos cargos públicos sejam ocupados por mulheres nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, assegurando a paridade de gênero.

As ações afirmativas são importantes para adotar políticas públicas de inclusão das mulheres negras nas cortes superiores trazendo cor, alegria e música e todos valores que a cultura negra representa em nossa sociedade ao Poder judiciário Brasileiro, pois a Justiça deve representar todos os seus cidadãos assegurando a igualdade material e concretização da democracia. É necessário adotar políticas de cotas de 10% das vagas em todas instâncias do Poder judiciário Brasileiro serem destinadas a mulheres negras para assegurar representatividade como forma de inclusão e reparação que a segregação racial e a discriminação de gênero causou ao longo de todos esses anos as mulheres negras no País.

## Referências:

BRASIL, STF composição atual, Disponível em :< <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=sobreStfComposicaoComposicaoPlenariaApresentacao>, >Acesso em 10.07.2020.

BRASIL, STJ composição atual, Disponível em :<https://www.stm.jus.br/o-stm-stm/composicao-corte-2>, >Acesso em 10.07.2020.

BRASIL, STM composição atual, Disponível em :<<https://www.stm.jus.br/o-stm-stm/composicao-corte-2>>, >Acesso em 10.07.2020.

BRASIL, TSE, composição atual, Disponível em :<<http://www.tse.jus.br/>>, >Acesso em 10.10.2020

BRASIL, TST, composição atual, Disponível em<:<http://www.tst.jus.br/web/guest/ministros>>, >Acesso em 10.07.2020

Conheça o Brasil população . Quantidade de homens e mulheres, Disponível em : <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>Acesso em 09.07.2020.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de Princípio** (trad. Luis Carlos Borges) São Paulo: Martins Fontes. 2000.

---

**Levando os direitos à sério.** São Paulo: Martins Fontes. 2002.

El País, O passo histórico do Congresso mexicano pela paridade de gênero para todos os postos públicos, Disponível em <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/27/opinion/1558984711\\_415970.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/27/opinion/1558984711_415970.html)>Acesso em 12.07.2020.

FIGUEIREDO, Maria das Graças. **Senhora da Justiça: a trajetória das mulheres no Poder Judiciário.** São Paulo: Saraiva, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

HORBACH Beatriz Bastide, CARVALHAL, Ana Paula, SILVA, Christine Oliveira Peter. **Porque uma mulher no comando do Supremo ainda é novidade?** Disponível em :< <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/politica/por-que-uma-mulher-no-comando-do-supremo-ainda-e-novidade-por-beatriz-bastide-horbach-ana-paula-carvalhal-e-christine-oliveira-peter-da-silva/> , >Acesso em 10.07.2020.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O Debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações Afirmativas. Políticas Públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DR&A. 2003, p.06.

Mulheres representam 35% da magistratura no Brasil, Disponível em :<<https://www.migalhas.com.br/quentes/297621/mulheres-representam-menos-de-35-da-magistratura-do-brasil>> Acesso em 09.07.2020.

Ministra Carmem Lucia é eleita primeira mulher presidente do TSE, Disponível em :<<https://www.migalhas.com.br/quentes/151262/ministra-carmem-lucia-e-eleita-primeira-mulher-presidente-do-tse>> Acesso em 09.07.2020.

RAWLS, John. *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.1971.

\_\_\_\_\_. *Political liberalism*, New York Columbia University Press.1993.

RECKZIEGEL, Tânia Regina Silva. SÉ, Gabriela Brandão. **Representatividade feminina no Poder Judiciário Brasileiro**. Revista CNJ, Brasília, v 4, n. 1, jan/jun 2020 ISSN 2525-4502, Disponível em :< <https://www.cnj.jus.br/ojs/index.php/revista-cnj/article/view/129>, > Acesso em 10.07.2020.

ROSAS. Luiza Barroso. **Cotas para Negros nas Universidades Públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade**. Disponível em :<[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-21062011-153542/publico/Luiza\\_Barros\\_Rozas\\_Dissertacao.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-21062011-153542/publico/Luiza_Barros_Rozas_Dissertacao.pdf), > Acesso em 09.07.2020.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Direito de igualdade racial :aspectos constitucionais, civis e penais**. São Paulo; Juarez de Oliveira, 2002.

# O IMPACTO DA LEI EUSÉBIO DE QUEIROZ PARA OBTENÇÃO AO DIREITO DE LIBERDADE PELAS ALFFORIAS

*Matheus Di Felippo Fabricio*

O Brasil, desde sua invasão, percebeu-se em um processo de tomada de terra pelos portugueses e a necessidade de grande quantidade de mão de obra para o trabalho, trabalho este que inseriu o sistema escravista patriarcal institucionalizado que tinha como objetivo a perpetuação desse meio de mão de obra, primeiramente dos índios e, para depois, dos negros vindos da África, negando-os seus direitos mais básicos.

A Elite Patriarcal da sociedade propagava o sentimento idealizado de que a relação cativo-proprietário não poderia acabar e, se algum momento inimaginável, até então, o sistema se mostrasse em rumos de terminar, que se fizesse de maneira gradual.

Em terras imperiais brasileiras, “o proprietário rural exercia um poder quase absoluto sobre sua família, agregados, camaradas e escravos.” (KÖERNER, 1998, p. 48), o que, em consequência, fazia com quem os senhores de terra possuíssem não só privilégios, mas também influência em todos os meios sociais, sendo, em última análise, a esfera máxima da representação de poder.

Os escravizados, que, por óbvio, figuravam como a ponta hipossuficiente de qualquer relação,

(...) eram apenas instrumentos de trabalho, como tais considerados e destinados a transformarem o seu suor em ouro para senhores, pouco importando se morressem exaustos em breve tempo; aí estava a África para suprir. (MALHEIRO. 1976, p. 39)

Para além de uma sociedade marcada pela desigualdade, o Brasil Imperial era alvo de pressões de hegemonias presente à época; o Governo Britânico insistia para que o sistema escravista acabasse ou ao menos se mostrasse organicamente abalado. Por meio de acordo bilateral, que o Brasil não cumpriu, surge a Lei Feijó, em 1831, que preconizava: “todos os escravos, que entrarem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficam livres”. (GURGEL, 2004)

Acontece que, como é sabido, tal lei só foi posta para que os ingleses vissem, motivo este que foi apelidada como Lei para Inglês ver, tanto que, posterior à sua positivação, o tráfico transatlântico não cessou. Porém, percebendo o não compromisso do Brasil com o acordo firmado, tampouco com a lei que havia sido positivada, a Grã-Bretanha continuou a pressionar os governantes brasileiros, até chegando interferir em movimentações comerciais pelos mares que circundam o Brasil, sendo o comércio um dos fortes motivos para que a Inglaterra prosseguisse com ameaças diretas ao Império Brasileiro.

(...) o Governo Inglês não desistia facilmente, nem cedia de exercer, embora sem tratados, a polícia dos mares, por causa ou a pretexto de impedir o tráfico. O Bill de 8 de agosto de 1845, proposto por Lord Alberdeen, supriu aquela lacuna, declarando pirataria o mesmo tráfico, e sujeitando os contraventores aos tribunais Ingleses, autorizando para este fim os cruzeiros a visitar, dar busca, e apreender os navios suspeitos de o fazerem. (MALHEIROS, 1976, p. 50)

Em resposta às pressões por parte do governo inglês, em 04 de setembro de 1850, surgiu a releitura da lei de 1831, a Lei Eusébio de Queiroz, Lei nº 581; que, de fato, estancou a entrada de escravizados vindos d’África. A eficácia e

o sucesso do combate ao tráfico a partir da lei de 1850 deveu-se ao fato de que o governo imperial *passou a ver* o que constava da documentação policial, desde os anos 1830, sobre o modo como operava o contrabando, em especial quanto à chegada das embarcações, desembarque dos escravizados e preparativos para uma nova viagem. Lembre-se de passagem, que Eusébio de Queiróz, o ministro da justiça do gabinete saquarema, havia sido recentemente, por vários anos, o chefe de polícia da Corte. (Chalhoub, 2012, p. 128)

O Brasil Oitocentista Imperial Escravocrata Patriarcal se vê diante de uma situação de mudança na realidade da economia pautada em função da relação escravista, isso porque, com a falta de mão de obra, pelo simples princípio de mercado da oferta e procura, os preços dos escravizados aumentariam significativamente, desestruturando a forma como se via essa economia até então.

O questionamento que fazemos, é: a Lei Eusébio de Queiroz e o consequente declínio iminente da manutenção do sistema escravocrata, bem como o reflexo de aumento nos preços dos cativos, trouxe impacto para a concessão de alforria pós lei 581/1850, mesmo as alforrias se encontrando unicamente nas mãos dos senhores?

Quando estudamos as províncias específicas de Campinas, São Paulo, Porto Feliz, em São Paulo e Guarapiranga, Mariana, Montes Claros em Minas Gerais, nos deparamos com o fenômeno de diminuição nos registros de alforrias quando comparamos períodos anteriores à lei de 1850 e anos posteriores. Porém, já nas províncias de Pelotas, Alegrete, Bagé, Rio Grande de São Pedro e Lages, no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, vemos o extremo oposto, alforrias em crescente aumento para o ‘pós-1850’.

É certo que a dúvida que paira à mente é a tentativa de entender as diferenciações para que, mesmo após o encerramento do tráfico de escravizados e sendo o proprietário o único detentor, aos olhos da lei, do direito de liberdade sobre a vida humana, as alforrias aumentem no Sul e diminuam no Sudeste.

Em Campinas, o autor que nos debruçamos, Eisenberg, não demonstra retorno claro para a questão, porém, ao ler seu ensaio, resta

claro que uma das possibilidades de resposta é o fato de que, para posterior à 1850, pelo alto preço do cativo, a prática de alforria restou afetada, uma vez que os senhores de terra entendiam que sua mão de obra não poderia ser diminuída, logo, tal pensamento e perspectiva restou em menor número de forros e forras.

Assim como o autor acima destacado menciona sobre Campinas, em Porto Feliz percebemos o decréscimo do número de alforrias, porém Ferreira deixa claro que “Seria inócua relacionar alforrias a conjunturas econômicas com esta amostragem” (2007, pg. 100), não trazendo resposta direta à diminuição apresentada.

Já em São Paulo, Enidelce Bertin destaca que a diminuição do número literal de alforria para depois de 1850 pode se referir ao fato de menos escravizados nas praças paulistas, impactando, por consequência, o número de alforrias; ato contínuo, para corroborar a ideia acima colocada, Eisenberg menciona que “Ao mesmo tempo que o crescimento da população escrava possibilitava estes aumentos na produção de açúcar e café, aumentou-se também o número de alforrias.” (EISENBERG, 1987, p. 179). Em outras palavras: podemos tomar como premissa que, quanto mais escravizados na província, por probabilidade, o número de alforrias tende a ser maior.

Guarapiranga, Montes Claros e Mariana, regiões de Minas Gerais, consonantes com as províncias de São Paulo, demonstraram declínio na obtenção depois que a Lei Eusébio de Queiroz se mostrou positiva e teve eficácia. A eventual resposta frente à queda, também em linha com São Paulo, faz-se entender que, muito provavelmente, pela chegada de cada vez menos escravizados na ‘Praça Mineira’, as alforrias, por consequência, também diminuiriam.

Teixeira, ao mencionar acerca de Mariana, diz que

seja por efervescência do tráfico interno, seja por inoperância do tráfico internacional nos portos do país, é o mais óbvio motivo do decréscimo das alforrias ao longo da segunda metade do século XIX em Mariana; contudo, devemos lembrar que a concessão da liberdade tornou-se mais custosa devido à maior dificuldade na reposição da mão de obra (2014, p. 132)

Quando chegamos em terras sulinas, em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a movimentação se dá diametralmente oposta às províncias do sudeste, tendo, em todas as regiões analisadas, ampliação das alforrias concedidas.

Uma possível explicação é que o Sul, através das charqueadas e agropecuária, para os primeiros decênios de 1800, bem como para os primeiros anos posteriores à 1850, demandaram tráfico interno de escravizados para suprir a mão de obra. Matheus, quando analisa Alegrete, cidade situada no Rio Grande do Sul, demonstra em seu ensaio que, para o Brasil de Oitocentos, “mão de obra escrava era fundamental para a economia do município, mas, também, para produtores de menor envergadura” (2012, p. 63), compactuando a ideia de que para mais maiores fluxos de trabalhos, mais cativos eram necessários.

Márcio Jesus e Rafael da Cunha Scheffer aos estudarem as alforrias e seus padrões para o Sul do Brasil, nos fazem interpretar que, conforme o primeiro citado, parte significativa dos escravizados analisados que receberam alforria, foram crioulos; ou seja: negros de outras partes do Brasil.

Rafael da Cunha Scheffer escreve que

Até a década de 1860, alguns dos municípios gaúchos ainda ganharam escravos através do comércio, principalmente o intraprovincial, mas também de outras províncias brasileiras. A década de 1860 aparece como um momento de aquecimento nesse mercado, com a ocorrência de muitas compras e vendas na província. (SCHEFFER, 20012, p. 220)

A instabilidade do meio de mão obra pautado na escravidão crescia na sociedade, trazendo uma adequabilidade forçada por parte da economia escravista entre regiões distintas que possuíam relações econômicas diferentes entre si. Em qualquer que seja a hipótese para respostas à diferenciação de maior ou menor número de alforrias em um Brasil tão diferente, defendemos a ideia de um escravizado sujeito ativo de si mesmo que em meio às adversidades não foi aquiescente e buscou fazer valer seus direitos. Chalhoub é feliz em mencionar que

A violência da escravidão não transformava os negros em seres ‘incapazes de ação autônoma’, nem em passivos receptores de calores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. Acreditar nisso poder ser apenas a opção mais cômoda: simplesmente desancar a barbárie social de um outro tempo traz implícita a sugestão de que somos menos bárbaros que hoje em dia, de que fizemos realmente algum ‘progresso’ dos tempos da escravidão até hoje. A ideia de que ‘progredimos’ de cem anos pra cá é, no mínimo, angelical e sádica: ela supõe ingenuidade e cegueira diante de tanta injustiça social, e parte também da estranha crença de que sofrimentos humanos intensos podem ser de alguma forma pesados ou medidos.” (CHALHOUB, 2003, p. 42)

A busca por direitos não existentes caracterizou o escravizado como autor de suas possíveis vontades, demonstrando que, muito embora a liberdade significasse um conceito distante da sua vivência, ele lutaria [*as vezes no sentido literal da palavra*] para se fazer ser liberto.

## REFERÊNCIAS

CHALHOUB, S. **A Força da Escravidão: Ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. 1ec. São Paulo: Companhia de Letras, 2012.

FERREIRA, R. G. **A amizade e a alforria: Um trânsito entre a escravidão e a liberdade (Porto Feliz, SP, Século XIX)**. Afro-Ásia, 35 (2007), 83-141. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/21127/13715> Acesso em: 14 de Junho de 2020.

GURGEL, Argemiro Eloy. **A Lei de 7 de novembro de 1831 e as ações cíveis de liberdade na Cidade de Valença (1870-1888)**. Dissertação de Mestrado História .Rio de Janeiro, UFRJ/IFCS, 2004.

KOERNER, Andrei. **Judiciário e cidadania na Constituição da República Brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MALHEIRO, A. M. O. **A Escravidão no Brasil: Ensaio Histórico, Jurídico, Social, Parte III e Apêndice. Volume II.** Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1976.

MATHEUS, M. S., **Fronteiras de Liberdade: escravidão, hierarquia social e alforria no extremo sul do Império Brasileiro (província do Rio Grande de São Pedro, Alegrete, 1829-1888).** Dissertação de Mestrado em História. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3766/Marcelo%20Santos%20Matheus.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18 de Junho de 2020.

SCHEFFER, R. C. **Comércio de Escravos do Sul para o Sudeste, 1850-1888: economias microrregionais, redes de negociantes e experiência cativa.** Tese de Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. 2012. Disponível em [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280893/1/Scheffer\\_RafaeldaCunha\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280893/1/Scheffer_RafaeldaCunha_D.pdf) Acesso em: 16 de Junho de 2020.

TEIXEIRA, H. M. **Entre a escravidão e a liberdade: as alforrias em Mariana-MG no século XIX (1840-1888).** Afro-Ásia, no.50 Salvador Jul/Dez.2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0002-05912014000200045](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912014000200045) Acesso em:10 de Junho de 2020.

# EXPERIÊNCIAS PRESENCIAL E ONLINE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

*Jucineide Lessa de Carvalho*

A formação docente em Cursos de Licenciatura em Pedagogia é espaço fecundo para discussão sobre temas referentes aos estudos da cultura e história africana e afro-brasileira, especialmente por sua atuação também na Educação Básica onde estão crianças e adolescentes que convivem historicamente com falta de representatividade e conhecimento equivocado sobre a história. Compreender a multirreferencialidade como inspiração metodológica e formativa no componente curricular Educação para as Relações Etnicorraciais no Curso de Pedagogia de uma Faculdade privada no município de Salvador, Bahia, constitui o objetivo central deste relato de experiência. A partir da identificação de ausência de conhecimento sobre temas de cultura e história africana e afro-brasileira, bem como da dificuldade de compreender tais temas como constituintes do currículo e da formação, foi delineada a metodologia pedagógica. A trilha percorrida iniciou com uma roda de conversa sobre gênero e raça, abordando empoderamento feminino de meninas negras, análise do papel feminino em músicas populares e planejamento pedagógico que contemplasse tais aspectos. A metodologia foi motivada por sua característica de abertura à escuta de experiências de maneira horizontal e não hierarquizada. Em seguida, foi realizada uma oficina de discussão dos

papéis sociais de brancos e negros, com distribuição de imagens e fichas com identificação profissional, cuja discussão revelou os ranços da colonização presentes na sociedade, bem como a cuidadosa atuação de intervenção docente frente a tais compreensões cristalizadas. A partir das discussões presentes nas redes sociais digitais, a trilha foi finalizada com assistência a vídeos que revelassem mulheres pouco ou nunca faladas no ensino de história, mesmo da Bahia, como por exemplo Maria Felipa. O exemplo de sua contribuição para a história do Estado e do Brasil foi discutido como exemplo dos feitos históricos silenciados e como este silenciamento contribuiu para a manutenção de mentes colonizadas e para o contraempoderamento. Ademais, dispositivos formativos em outros formatos midiáticos foram utilizados para tomada de conhecimento sobre a contribuição científica que africanos e afrobrasileiros deram e dão à sociedade brasileira. Os resultados puderam ser verificados em roda final de conversa e em textos finais do componente curricular, as graduandas apontaram que estes conhecimentos deveriam ser tratados antes da vivência em estágio supervisionado, indicaram ter acessado conhecimentos pela primeira vez, realizaram alterações estéticas, especialmente com relação ao cabelo, elencaram como este processo formativo foi compartilhado em suas famílias, e apresentaram propostas de atuação docente com a temática racial na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. É possível considerar, assim, que o processo de formação docente requer a Multirreferencialidade como potência e a compreensão de que todos os atores e todas as atrizes são curriculantes e potentes contribuintes a uma sociedade outra e necessária.

**Palavras-chave:** Formação. Currículo. Relações Etnicorraciais.

## BIBLIOGRAFIA

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas.** In: BARBOSA, J. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Paulo: Editora da UFSCAR, 1998, p. 24-41.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Comprender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Atos de Currículo formação em ato?:** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

\_\_\_\_\_. GUERRA, Denise. **Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa-formação.** In: SANTOS, Edméa (Org). Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura. Santo Tirso/Portugal: White-books, 2014.

## **RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E MULTICULTURALISMO**

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo,  
Jucineide Carvalho, Leonardo Lacerda Campos e  
Walkyria Chagas da Silva Santos (orgs.)

Tipografias utilizadas:  
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)  
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m<sup>2</sup>  
Impresso na gráfica Trio Studio  
Setembro de 2020