



NEGRITUDES

DINÂMICAS E RELAÇÕES SOCIAIS NO SÉCULO XXI



Letícia Rodrigues
Org.



Negritudes

Dinâmicas e relações sociais no século XXI

Letícia Rodrigues

(Org.)



Nota 1: Esta obra foi elaborada de forma colaborativa, tornando-se uma coletânea. Os capítulos respeitam as normas técnicas e recomendações da ABNT. Alguns capítulos podem ser derivados de outros trabalhos e apresentações em eventos acadêmicos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é de competência dos/as respectivos/as autores/as, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco da organizadora.

Nota 2: A organizadora, autoras, autores e editora empenharam-se para fazer as citações e referências de forma adequada, dispondo-se a possíveis acertos caso, inadvertidamente, alguma referência tenha sido omitida. Apesar dos melhores esforços de toda a equipe editorial, organizadora e autores, é inevitável que surjam erros no texto. Deste modo, as comunicações das leitoras e leitores sobre correções são bem-vindas, assim como sugestões referentes ao conteúdo que auxiliem edições futuras.

© **COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS.** A V&V Editora detém direito autoral sobre o projeto gráfico e editorial desta obra. Organizadora e autores detêm os direitos autorais de publicação do texto na íntegra. O trabalho *Negritudes: dinâmicas e relações sociais no século XXI*, organizado por Leticia Rodrigues também está licenciado com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo seu compartilhamento integral ou em partes, sem alterações e de forma gratuita, desde que seja citada a fonte.



Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Negritudes

Dinâmicas e relações sociais no século XXI

Letícia Rodrigues

(Org.)

V&V Editora

Diadema - SP

2022

Conselho Editorial

Profa. Dra. Marilena Rosalen	Prof. Dr. Ivan Fortunato
Profa. Dra. Angela Martins Baeder	Prof. Dr. José Guilherme Franchi
Profa. Dra. Eunice Nunes	Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo
Profa. Dra. Luciana A. Farias	Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves	Prof. Dr. Giovano Candiani
Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral	Prof. Me. Arnaldo Silva Junior
Profa. Dra. Silvana Pasetto	Prof. Me. Pedro L. Castrillo Yagüe
Profa. Ma. Beatriz Milz	Prof. Me. Everton Viesba-Garcia
Profa. Ma. Marta Angela Marcondes	Profa. Ma. Leticia Moreira Viesba
Profa. Ma. Erika Brunelli	Profa. Ma. Sarah Arruda

Expediente

Coordenação Editorial: Marilena Rosalen
Coordenação de Área: Everton Viesba-Garcia

Organização

Organização: Letícia Rodrigues

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação da Coordenação e/ou Conselho Editorial da V&V Editora, sendo aprovados na revisão por pares para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N392 Negritudes: Dinâmicas e relações sociais no século XXI. Letícia Rodrigues (organizadora) – Diadema: V&V Editora, 2022.
258 p. : 14 x 21 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-88471-81-4
DOI 10.47247/LR/88471.81.4

1. Negros – Condições sociais – Séc. XXI. 2. Dinâmicas sociais. I. Rodrigues, Letícia.

CDD 305.896

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

V&V Editora

Diadema, São Paulo – Brasil

Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635 E-mail: contato@vveditora.com
vveditora.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Letícia Rodrigues	
O TEMPO	11
Ana Clea Pires	
O NEGRO E A LEI: DA HISTÓRIA ÀS PALAVRAS E DAS PALAVRAS À HISTÓRIA	13
Anderson Salvaterra Magalhães	
Daniel Eduardo Cândido	
DIÁLOGOS SOBRE A ESTIGMATIZAÇÃO NA TEORIA DO ETIQUETAMENTO SOCIAL: UMA RELAÇÃO ENTRE A MÍDIA E O RACISMO ESTRUTURAL	31
Isabella Oliveira de Lima	
Marcus Vinícius Silva Coelho	
Lucas Santos Cunha	
A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM MOVIMENTO INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA SEM PRECONCEITOS	47
Suzana R. Vieira Francini	
CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E ESPAÇO DE ACOLHIMENTO A DIVERSIDADE HUMANA: LOCAL DE PRETO, BRANCO, PARDO, INDÍGENA E OUTROS	65
Carlos Antônio Vieira	

POLÍTICAS RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM MACEIÓ-ALAGOAS, BRASIL.....80

Galba Tereza Barbosa da Costa
Pablo Castillo Armijo

ENTRANÇADA 102

Dayanne da Silva Santos

EU NÃO VOU SUCUMBIR! A TRAMA DO RACISMO À
BRASILEIRA E SEU RECORTE PARA A SAÚDE MENTAL 104

Dayana Souza de Melo
Andréa Damiana da Silva Elias
Alexandre Maciel Guedes

CRUZ E SOUSA DO NIILISMO AO AUTOAMOR: A DESLEITURA
E A INVENÇÃO DO LEITOR AFRO-BRASILEIRO..... 120

José Endoença Martins

POR UM OUTO LUGAR DE ENUNCIÇÃO DA EPISTEMOLOGIA
NEGRA 148

Dilmar Luiz Lopes

A QUESTÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NOS MANUAIS DE
HISTÓRIA DO DIREITO..... 158

Jurandir Antonio Sá Barreto Junior

PERMANECER181

Vanda Moraes

DOENÇA FALCIFORME, RACISMO ESTRUTURAL E OS
IMPACTOS BISSOCIAIS NA SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA
NO ESTADO DO PARÁ 185

Ariana K L S da Silva
Hilton P Silva
Winnie S de L Lopes

FRONTEIRA OESTE GAÚCHA: RESSIGNIFICANDO A
AFRICANIDADE ATRAVÉS DO TERRITÓRIO NO QUILOMBO
RINCÃO DOS FERNANDES202

Márcia Gleise Barragan Goulart
Letícia Fernanda de Souza Rodrigues

A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS
NOS DIFERENTES AMBIENTES INSTITUCIONAIS 224

Valdete Pereira da Silva Nascimento
Nilma Léia Machado de Medeiros
Carlos Antônio Vieira
Renan Lucas da Silva Carvalho

Sobre a organizadora 243

Sobre as autoras e os autores 244

Índice remissivo 254

Ficha técnica 255



APRESENTAÇÃO

LETÍCIA RODRIGUES



 10.47247/LR/88471.81.4.0





Negras palavras, palavras negras. As palavras, duras palavras. Vivências e escriviências. Por mares de palavras haveis navegado, trazidos como animais enjaulados. Amedrontados, por palavras colonizadoras. Corpos negros, negros corpos foram escravizados.

Por mais de quatrocentos anos, esses corpos negros, negros corpos têm sofrido e (re) existido a necropolítica colonial. Essas palavras, duras palavras se tornaram símbolo de luta contra armas e invasões policiais em favelas e quilombos. A Nossa voz ecoa, voa e transcende as fronteiras da necropolítica.

O Estado tem sido funcional desde os tempos pretéritos. Em meio ao genocídio dos corpos e mentes, as palavras negras, negras palavras, exprimem o antagonismo e as políticas genocidas presentes nas ruas, favelas, quilombos etc. Nesse sentido, Escritores, intelectuais, médicos, professores, psiquiatras, educadores nos inspiram a sonhar e lutar. As palavras negras de Beatriz do Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Kabengate Munanga, Cuti, Solano trindade, Sueli carneiro, Angela Davis entre outros trazem à luz as palavras negras que tanto inspira os autores desta obra denominada como **Negritudes**.

Esta obra conta com vivências e experiências compartilhadas em campo por pesquisadores (as) brasileiros das mais diversas áreas do conhecimento humano: sociologia, medicina, antropologia, educação, literatura etc.

Aquilombe-se conosco,
prestígie esta obra construída para o povo negro.

Boa Leitura, Axé!



O TEMPO

ANA CLETA PIRES



 10.47247/LR/88471.81.4.1



O tempo não faz pergunta
ele da sua resposta juntos.

Juntos vamos destruir o projeto da morte.
São poucos que estão na luta
E, muitos se acomodam
tem um povo mais rico dos ricos
e os empobrecidos vivendo da Sorte!

Nos dividiram por classes
Para nos silenciar
Deixaram de nos chamar escravos
e passaram a nos chamar marginais.

A Negritude é forte
Por isso, a memória não falha
Temos força, coragem e saberes ancestrais
Sempre canto resistência
e, minha voz propagada,
se construirmos um mundo novo
Teremos Justiça, Paz e Liberdade.





O NEGRO E A LEI: DA HISTÓRIA ÀS PALAVRAS E DAS PALAVRAS À HISTÓRIA

ANDERSON SALVATERRA MAGALHÃES E DANIEL
EDUARDO CÂNDIDO

 10.47247/LR/88471.81.4.2





Porto de partida: as histórias únicas acerca da população negra na brasilidade

Chimamanda Ngozi Adichie, uma nigeriana autodenominada contadora de histórias [estórias], profere, em julho 2009, uma palestra no *Ted Talks* intitulada “The danger of a single story” [tradução livre: O perigo de uma história/estória única]¹. Narrando algumas experiências de vida, a contadora de histórias pontua como desde a infância, no contato com a literatura estrangeira, foi sendo marcada pelo impacto do que chama de “história única” (ADICHIE, 2009).

Entre as várias pequenas narrativas que compõem sua fala, Adichie conta que, em seus primeiros ensaios de escrita ficcional, as personagens regularmente falavam da aparição do sol e do deleite com cerveja de gengibre. Levou tempo até que se perguntasse por que, na Nigéria, a aparição do sol seria um assunto a merecer destaque e por que uma bebida sequer conhecida seria tão apreciada... Estaria aí um dos efeitos do que chama de “história única”: narrativa que naturaliza até mesmo o que é ádvena.

Ao migrar para os EUA como estudante, a contadora de histórias percebeu outras fronteiras tecidas por histórias únicas. No país norte-americano, era identificada como “africana”. Chamou sua atenção como a crença acerca da homogeneidade entre etnias, Estados etc. apaga vários matizes importantes de identidade pessoal e cultural, como a identidade nacional, regional ou étnica. Usando a si como exemplo, afirma ignorar a Namíbia, embora divida com os povos daquela região a identidade “africana”. Adichie se identifica não como africana, e sim como nigeriana, e ressalta: “África não é um país...” Ela defende, então, que as histórias únicas delem a heterogeneidade que dá visibilidade à diversidade das/nas identidades sociais.

É curioso como a autodescrição brasileira parece reunir algumas histórias que se querem únicas. Conta-se de um povo

1 Disponível em: <<https://youtu.be/D9Ihs241zeg>>



formado pela mistura do índio com o branco e o negro, sem considerar que *índio*, *branco* e *negro* não possuíam o mesmo estatuto no Brasil colonial – haja vista a definição de *colonizado*, *colonizador* e *escravizado*, respectivamente; que *índio*, *branco* e *negro* não se distribuíam do mesmo modo na colônia; que *índio*, *branco* e *negro* não eram, cada um, um compacto étnico, mas um nicho de múltiplas tribos, etnias, línguas, culturas, entre tantas especificidades que definiam a condição de cada um deles na sociedade que se formava a partir do século XVI. Ademais, como pondera Fiorin (2009), muito dessa mistura serviu a propósitos excludentes, como mostraram as políticas de imigração que visaram o branqueamento populacional (DUGNANI, 2017), e não a inclusão do que havia – e ainda há – de variegado no espaço geopolítico hoje identificado como Brasil.

Dentre as muitas histórias únicas de autodescrição brasileira, a “presença ‘africana’” é, sem dúvida, um episódio ainda pungente. Aqueles trazidos para o Brasil Colônia não eram apenas africanos; eram ovimbundus, ambundus ou bakongos, entre tantas outras etnias escravizadas do século XVI ao XIX (ALMEIDA, 2014a, b). Além disso, em que condições eram trazidos? Famílias dispersadas, línguas misturadas, histórias apagadas; eram desenraizados, aglomerados em navios e, se chegassem “vivos” às terras americanas, eram novamente espalhados pelo vasto território para que não constituíssem um grupo social organizado. A mistura de etnias e línguas era uma estratégia do colonizador.

O quanto tudo isso está distante das lutas sociais enfrentadas pela população negra no Brasil de hoje, mais de um século após a abolição dos escravizados?

Neste capítulo, visitam-se algumas normas legais vigentes que regulamentam questões raciais com o objetivo de examinar o modo como essas tensões – cuja história constitui a formação do país – se atualizam em pleno século XXI. Os textos legais são importantes índices dos valores em negociação em uma sociedade. São documentos, por definição, de impacto pragmático, com



interferência na vida das pessoas. Regram a ordem social e, ao tornarem patente, contam um pouco do que, às vezes, está latente em dada cultura. Todavia, a fim de evitar a reiteração de “histórias únicas” difundidas no senso comum a despeito das intenções, neste texto são rastreados aspectos que escapam à dinâmica do que está/é dito e se instalam na estrutura do próprio dizer. Não se discute aqui o valor histórico-social dos textos legais, que é inegável, nem sua eventual limitação diante da antiga tensão racial estabelecida. São verificadas visões de mundo, que organizam discursos, evocadas na atualização contemporânea do debate. Entre os possíveis caminhos para acessar essas cosmovisões, estão as palavras que nomeiam a população ou o indivíduo negro e sua cultura e foram mobilizadas pelo legislador em um grupo de textos legais que versam sobre o ingresso no ensino superior e técnico públicos em São Paulo.

Os modos como são designados oferecem pistas acerca dos valores em tensão. Não interessa aqui a referência, o processo por meio do qual se ligam as palavras aos entes no mundo biossocial, mas o episódio da luta política instanciada na *reacentuação* da memória coletiva brasileira a partir dos sentidos promovidos por cada maneira de nomear a população negra e sua participação na brasilidade.

Singrando oceanos: designações e seus tempos ou sobre as palavras na história

Em um recente artigo, publicado no portal *Ceará Criolo* em 9 de setembro de 2019 e atualizado em 24 de abril de 2020¹, o jornalista Bruno Castro defende a marcação de identidade racial para, entre outras razões, dar visibilidade à participação do negro na sociedade brasileira. Cotejando o título do artigo e sua penúltima frase, flagra-se uma oscilação lexical na designação racial: “*Por que tenho orgulho de me declarar preto*” e “*Sou negro, sim*” (CASTRO, 2020, s/p – grifos acrescentados), respectivamente. Aliás, o próprio

1 Disponível em: <<https://cearacriolo.com.br/por-que-tenho-orgulho-de-me-declarar-preto/>> Acesso em 11 jun 2022.



nome do portal traz uma designação bastante difundida no português brasileiro: *criolo*.

Independente do que está ali discutido e dos propósitos políticos e comunicativos do portal, variadas podem ser as recepções a essas designações. “*Crioulo é ofensivo*”, denunciariam uns; “*Negro é eufemismo*”, polemizariam outros; “*Preto não se usa mais*”, ensinariam ainda outros. Esses múltiplos olhares e percepções não são fortuitos; respondem à trajetória sociopolítica da população negra. Sendo a trajetória *sociopolítica*, o que as palavras têm a ver com ela? Retroceda-se um pouco no tempo para começar a responder a esta pergunta.

Em consulta ao primeiro dicionário produzido para atender aos desafios que a língua portuguesa apresentava no Brasil, os verbetes *crioulo*, *negro* e *preto* sinalizam, no século XVIII, valores que desenham cosmovisões fundamentadas na desigualdade racial.

CRIOULO, s. m. o escravo, que nasce em casa do senhor; o animal, cria que nasce em nosso poder [...] (BLUTEAU, 1789a, p. 349).

NEGRO, s. m. còr negra v. g. ,, *vestido de negro*. § Homem preto v. g. ,, *Comprei hum negro*. [...].

PRETO, adj. negro. § *Hum preto* substant., hum homem preto, forro, ou captivo. [...] (BLUTEAU, 1789b, p. 113 e 242 – grifos do original).

As acepções citadas, como condição de qualquer verbebo num instrumento linguístico, não constituem uso propriamente dito, mas documentam algo do uso corrente em determinado tempo. Nesse caso, trata-se de um documento produzido em Portugal acerca da língua no Brasil Colônia. Os verbetes são enquadrados por valores de uma sociedade socioeconomicamente organizada pela escravização de negro-africanos, daí alguns pressupostos, como os evidenciados pelo paralelismo sintático entre *escravo* e *animal*, pelo exemplo dado à aceção de *negro como homem preto* – em ambos os casos implicando a condição social de *res*, bem semovente – e pelas qualificações alternativas para *preto como substantivo* – liberto ou escravizado.



A recepção contemporânea desses verbetes certamente promoveria reprovação ou rechaço. Afinal, na República, em termos formais, não se subscreve aos valores escravagistas, ao contrário, um dos princípios republicanos no âmbito internacional é o repúdio ao racismo, sendo, inclusive, uma conduta criminalizada, conforme manda a Constituição Cidadã, artigo 5º, inciso XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

Comparando a variação lexical nas designações raciais no artigo de opinião de Bruno Castro e nesses verbetes, evidencia-se, por um lado, a relativa sinonímia entre os termos e, por outro, o contraponto valorativo em um tempo e em outro. Em outro tempo, as palavras emergiam como pistas de uma organização sociopolítica em que estava posta a depreciação da população escravizada trazida da África; nos dias de hoje, podem empunhar-se como emblemas de resistência política e fazem emergir orgulho.

É claro que a dinâmica semântico-valorativa não é linear, como se um sentido substituísse o outro. Diferentemente, a rotinização de palavras na concretude da interação discursiva vai estabilizando significados, que vão se sedimentando como repertório da língua. Desse modo, as palavras constituem *signos ideológicos* por excelência (BAKHTIN/VONOGHÍNOV, 1999). Como nos poucos exemplos já apresentados, as palavras dão aparência material a *arenas discursivas* (MAGALHÃES; QUEIJO, 2015) e funcionam como palco de disputas em permanente devir. Por essa razão, não se fundem nem se confundem com a história social; entrelaçam-se de maneira interdependente. As palavras são construções simbólicas, que estabelecem relações para além de sua apresentação material e, assim, funcionam como pistas de processos sociocognitivos, mas não constituem os processos propriamente ditos. Isso quer dizer que valorações não decorrem das palavras, mas as interpelam.

No âmbito do que se discute neste capítulo, se *afrodescendente*, *crioulo*, *preto*, *negro*, *pardo*, *mulato*, *de cor* entre tantos outros termos abundantes no português brasileiro promovem a referência aos entes da população negra designando-os ou



predicando-os, o preconceito, a depreciação, o orgulho, a vergonha nada devem às palavras elas mesmas. Estas configuram apenas apoio material para o que se processa historicamente. Assim é que a rejeição da designação “preto” em favor de “negro”, ou vice-versa, ou, ainda, o estabelecimento da relação de sinonímia entre os termos, nada tem a ver com as construções lexicais, mas com os discursos repelidos ou almejados em cada tempo, no contínuo não linear da historicização, em que se desdobram as lutas raciais no Brasil. Para entender como os valores históricos se instalam nos processos sociocognitivos de que as palavras nada mais são do que pistas materiais, é preciso esclarecer o estatuto *ideológico* do signo.

Na concretude das relações sociais em que a linguagem verbal se realiza, não há como prescindir dos valores distribuídos por e entre grupos sociais. Esses valores não se restringem aos propósitos da situação comunicativa imediata e permeiam, pela simbolização, os modos possíveis de conceituar; conceituar a si próprio, o outro, o mundo. Isso torna organização social e simbolização processos, ainda que heterogêneos, interdependentes. Bakhtin/Volochínov (1999, p. 35) afirma:

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo* [sic] *sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se (grifos da edição consultada).

A imbricação e implicação entre sociedade e semiose modela o que o autor entende por ideologia: “todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na *palavra*, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma *sígnica*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 243 – grifo acrescido). Eis por que se tem a ilusão de que são as palavras elas mesmas ofensivas ou elogiosas: estão impregnadas com o repertório relacional gestado e alimentado pelas interações sociais.

Esse repertório não apenas guarda, mas também articula, acresce, transforma valores, de maneira a disponibilizar múltiplas



possibilidades semântico-axiológicas – não necessariamente excludentes, ainda que contraditórias – para ativação na comunicação discursiva. Bakhtin (2017a) chama esse repertório de *memória da língua*: um conjunto aberto de valores relacionais estabilizados como significados, mas permanentemente disponíveis para atualização de sentido conforme mobilização na interação discursiva (MAGALHÃES, 2015).

Assim, nenhum sentido é próprio da palavra, mas emerge da interação, sempre historicamente circunscrita; bem como nenhum sentido morre na aparente fugacidade interacional, mas se sedimenta como significado na memória da língua, onde aguarda sua “festa de renovação” (BAKHTIN, 2017b, p. 79). Nos processos sociais, a produção de sentido se dá por três gestos simultâneos, que são condição para a instalação de sujeitos do discurso: (i) assimilação de fragmentos dessa memória, já que há sempre uma retomada no processo de dizer; (ii) reelaboração implicada na seleção de significados dentre o repertório disponível; e (iii) reacentuação dos elementos reelaborados na adequação às condições históricas da interação discursiva (BAKHTIN, 2016; MAGALHÃES, 2022). Então, a ofensa, a deferência, a lisonja, o elogio etc., que revelam lugares sociais e cosmovisões, não são atributos das palavras, mas reacentuações ou refrações possíveis de incidirem sobre qualquer palavra no fluxo histórico da ininterrupta cadeia comunicativa (BAKHTIN, 2016; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999).

Seguindo o trânsito de significados, sentidos e valores, vislumbre-se o que evocam as discursivizações acerca da população negra nos seguintes textos jurídicos: i) Lei Federal n. 12. 711/2012; ii) Portaria n. 3.197/2021, da Universidade Federal de São Paulo; iii) Portaria GR n. 695/2007, da Universidade Federal de São Carlos; iv) Resolução GR-074/2020, da Universidade Estadual de Campinas; v) Resolução n. 8.231/2022, da Universidade de São Paulo e vi) Decreto Estadual n. 49.602/2005, das Escolas Técnicas Estaduais e Faculdades de Tecnologia, pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".



Terra em vista: designações no horizonte ou sobre a história nas palavras

A história, diria Friedrich von Schlegel (1772-1829), é um profeta que olha para trás. Em um pequeno exercício diacrônico na vasta legislação racial brasileira e independente da hierarquia que existe entre as mais diversas normas jurídicas, flagra-se o legislador, difuso no tempo, a mobilizar palavras que fazem alusão aos povos negros. Por exemplo, a Lei n. 3. 270, de 28 de setembro de 1885, que concedeu liberdade aos escravizados com mais de 60 anos, designava o negro como *elemento servil*.

Já o Decreto Federal n. 4.886, de 20 de novembro de 2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, buscou reconhecer e garantir vários direitos dos denominados *afro-brasileiros*.

Sendo assim, o que diferenciaria o legislador no século XIX do legislador no atual na forma de enxergar a população negra?

A lei se enuncia por um texto imperativo e geral por meio do qual o Estado estabelece, pelo menos em tese, a supremacia da vontade de um povo. Sim, “É preciso bater cem vezes e cem vezes repetir: o direito não é um filho do céu, é simplesmente um fenômeno histórico, um produto cultural da humanidade” (BARRETO, 2012, p. 44). Dessa perspectiva, vislumbra-se uma resposta possível para a pergunta acima. No processo de evolução social, surgem novas possibilidades de compreender a existência. Os inúmeros aspectos políticos, econômicos, sociais, religiosos etc., sofrem mutações descortinando-se, assim, um novo horizonte apreciativo e formas de fazer sentido, como explica Valentin Volóchinov:

Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la. O resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência.



Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 135).

O novo horizonte social que surge no limiar de mudança do tempo, sem dúvidas, traz consigo possibilidades de alterar aquilo que parecia natural e difícil de mudar. Esse fenômeno complexo pode ser percebido nos discursos produzidos e difundidos pela legislação brasileira desde o início da colonização portuguesa quando o assunto é o *negro*. De forma geral, termos como *scravo*, *pretos forros*, *negros*, *pirataria de escravos*, *tráfico de africanos*, *cabeça de escravo importado*, *ingênuos*, além de *capoeiras* e *vadios*, foram utilizados pela legislação em geral ao se referir ao povo negro. Se a condição de hoje difere radicalmente daquela sociedade colonial escravagista, e, portanto, explica a supressão de *scravo*, *forro* e afins, por *que ainda é necessário legislar para corrigir distorções históricas?*

Com o advento da Lei 12.228/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial cujo mote é garantir à população negra a efetiva igualdade de direitos e combater a intolerância étnica, assimilaram-se fragmentos já plasmados na memória brasileira e cristalizado em legislações já revogadas no passado acerca da questão racial. As “casca” de algumas palavras continuam as mesmas; os sentidos, porém, sempre sofrem atualização das contingências sócio-histórico-culturais.

Na seleção lexical, o legislador de hoje escolhe algumas palavras que já constavam no repertório cultural e, ao mesmo tempo, substituiu outras por *afro-brasileiros* ou *afrodescendentes* para designar os povos negros. Se emergem de condições históricas diferentes, essas palavras nos textos de lei comungam agora de um horizonte valorativo de onde se vertem sentidos diferentes, embora o rastro de sua gênese nunca seja apagado, porque se eternizou na memória da língua. Ao ingressar um pouco mais na legislação brasileira, nota-se que após a promulgação da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, um arsenal de normas jurídicas tem sido deflagrado no âmbito municipal, estadual, distrital e federal a fim de buscar a igualdade material. No que toca a questão racial, especificamente na esfera educacional, não tem sido diferente. A



norma do artigo 56, inciso V, do Estatuto da Igualdade Racial determina que haja “iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior”. Além disso, a Portaria Normativa do Ministério da Educação e Cultura n. 18, de 15 de outubro de 2012 determina a “proporção de vagas no mínimo igual à da soma de *pretos*, *pardos* e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição” (original sem destaques). Parece óbvio dizer que *preto* e *pardo*, nesses textos legais não visam à promoção de qualquer discriminação racial. Assim, no enunciar da lei, as designações ativam novos valores e apreciações que reacentuam a memória evocada pelas palavras.

Numa brevíssima passagem por algumas normas jurídicas de diplomas legislativos de diferentes classificações no Estado de São Paulo que versam sobre o acesso e permanência da população negra no ensino público superior e técnico, constata-se processo semelhante. Diferentemente do ocorrido outrora no Brasil, quando os higienistas buscavam des-racializar a nação e livrar a sociedade brasileira de doenças e outros “elementos” que eram inferiores aos brancos (DÁVILA, 2003), esse pequeno feixe de normas jurídicas, ao seguir as diretrizes estabelecidas na norma do artigo 3º, do Estatuto da Igualdade Racial, que prevê vagas nas instituições públicas de ensino superior para estudantes autodeclarados *pretos*, *pardos* etc., busca garantir esse direito aos estudantes em São Paulo. A norma do artigo 3º, da Portaria GR n. 695/2007, da Universidade Federal de São Carlos estabeleceu o Ingresso por Reserva e fixou em 35% (trinta e cinco por cento) das vagas aos *negros* compreendidos entre *pretos* e *pardos*. A Portaria n. 3.197/2021, da Universidade Federal de São Paulo, por exemplo, além de prever vagas específicas para acesso aos cursos de graduação, implementou ações afirmativas em nível de pós-graduação para pessoas *negras*, *quilombolas* entre outras, a partir das quais os candidatos autodeclarados negros são submetidos à banca de hetero-identificação.

Além disso, esse documento busca acrescentar *autores negros* nas referências bibliográficas em suas disciplinas. No conjunto de normativas, as designações redistribuem as relações



semânticas da memória da língua de maneira a dar vistas à não homogeneidade da população negra e sua cultura. No enunciado normativo, *preto*, *pardo* e *quilombola*, a um só tempo, assimilam a história e reelaboram seu repertório valorativo. Destaca-se este último, que ressoa a própria contribuição de línguas africanas para o léxico do português. *Quilombola* vem de *quilombo*, palavra do quimbundo que significa “união”. Trata-se de uma importante pista da alteração da mente legiferante, agora incorporando certo ponto de vista daquele que é o objeto-motivo do texto. Essa designação, de algum modo, convoca o negro para a estrutura da enunciação da lei, e isso impacta a memória da língua quanto à diversidade semântico-valorativa de seu repertório.

A Resolução GR-074/2020, da Universidade Estadual de Campinas, que estabelece o sistema de cotas étnico-raciais para fins de matrícula, considera características morfológicas tais como a *cor da pele*, a *textura do cabelo* e o *formato do rosto* a fim de aferir se o candidato se classifica, de fato, como *negro*. Na norma do artigo 1º, inciso II, esclarece que o conceito de *negro* (pessoa preta ou parda) é aquele adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nessa universidade não se leva em consideração “ascendência ou colateralidade familiar do candidato” para considerá-lo *negro*.

Na Universidade de São Paulo, a Resolução n. 8.231/2022, que alterou a Resolução 7273/2017, tem como um de seus objetivos fortalecer e ampliar as ações afirmativas étnico-raciais. Para isso, reservou porcentagem de suas vagas aos alunos autodeclarados *pretos* e *pardos*. Pretende, ainda, promover o pertencimento a partir do reconhecimento dos valores e das diferenças étnico-raciais. O Decreto Estadual n. 49.602/2005, das Escolas Técnicas Estaduais e Faculdades de Tecnologia, pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, instituiu o Sistema de Pontuação Acrescida aos *afrodescendentes* nos exames seletivos para ingresso em seus cursos. Esta instituição de ensino considera como *afrodescendentes* os *pretos* e *pardos* e busca criar um ambiente de diversidade étnica a fim de possibilitar a integração de grupos minoritários.



O Decreto n. 4.886/2003 reconheceu que os povos negros são “o alvo predileto de toda sorte de mazelas, discriminações, ofensas a direitos e violências, material e simbólica”. Triste condição brasileira ainda flagrante. Não obstante, o que se testemunha nesse breve levantamento de designações em leis e normativas de cunho afirmativo que prosperam no século XXI é um movimento histórico de orientação dialógica. Diferente de movimentos pautados pelo monologismo da intervenção, que, mirando a supressão deste ou daquele termo como se nas palavras estivessem contidos os discursos e valores que se quer combater, acabam por ratificar referências segregantes, dos textos legais examinados emergem sentidos e valores que revisitam o repertório cultural e promovem a diversidade como vetor de inclusão discursiva. Eis aí um horizonte a hastear uma Constituição Cidadã, de onde, pelo cintilar de novos sentidos, se irradiam valores oriundos da “Dignidade da Pessoa Humana”.

Porto de parada: histórias possíveis no permanente desafio político de nomear a população negra do Brasil

Da introdução de escravizados negro-africanos no Brasil Colônia a partir do século XVI, ao movimento abolicionista no Brasil Império do século XIX, até os movimentos sociais republicanos vigentes ainda nos dias de hoje, flagram-se capítulos da história brasileira recheados de episódios tensionados pelas relações étnico-raciais. Esses episódios se desenrolam no trânsito de valores estruturantes de discursos, que consolidam certa memória da língua permanentemente atualizada na interação discursiva. Dessa perspectiva, as palavras não carregam sentido, mas funcionam como pistas de significados estabilizados na memória e revitalizados em sentidos no embate social. Veja o próprio título deste livro.

Na condição de palavra, é recente no léxico brasileiro. Cunhada em francês – *négritude* – por volta de 1939, nas Antilhas francesas, viaja pela África francófona e vem aportar no português brasileiro – *negritude* – provavelmente na década de 1970, embora



sua datação precisa seja difícil. Na condição de valor histórico, porém, não é tão recente. Em 1931, oito anos antes desse neologismo em francês, no Brasil, cunhou-se *negritude*, que, embora pareça não ter vingado no vernáculo, visava superar o tabu em torno dos valores até então atrelados à palavra *negro* e, conseqüentemente, a tudo mais que se nomeava a partir dela (FEREIRA, 2006). Assim, como afirma a autora, *negritude* é ela mesma uma viajante, cuja trajetória semântico-axiológica coincide com migrações intercontinentais ao longo de séculos. Em seu trânsito, tem havido o fluxo não apenas de pessoas, mas de grupos sociais, suas línguas, culturas, visões de mundo (FERREIRA, 2006).

Como título deste livro, apresenta uma marca linguística pista de novos tempos e valores: o plural. Na gênese da palavra, havia o apelo à identidade de resistência do negro, do orgulho de um grupo; na reacentuação dos dias de hoje, a resistência se acomoda ante à diversidade que a própria identidade de resistência convoca. Assim, vão sendo marcadas posturas éticas e traçadas rotas possíveis para o debate.

Neste capítulo, procurou-se descrever como a designação da população negra tanto conta quanto promove histórias. Mais permeável do que o valor formal e jurídico dos textos a partir dos quais se examinam os modos de nomear o negro, o valor discursivo se instala sociocognitivamente na estrutura do dizer e, assim, molda maneiras de ver o mundo. Algumas delas se valem da interdição, pretendendo fixar nas palavras significados que remontam ao discurso da desigualdade racial em detrimento de outros igualmente constitutivos da memória da língua. A despeito das intenções formais, retóricas ou pragmáticas, decorre dessas cosmovisões a cristalização dos valores que se quer superar. Essa postura ética vai na contramão do fluxo dialógico da cultura e acaba por promover “histórias únicas”. Diferentemente, outras cosmovisões, como aquelas examinadas neste capítulo, se valem da “festa de renovação dos sentidos”, mobilizando as palavras como artificios materiais para a resiliência transformadora; transformadora de si, do outro, da sociedade. Essa outra postura ética tece contornos singularizantes que dão visibilidade à diversidade inerente às lutas em prol da igualdade material em torno da questão racial tão



almejada, traçando caminhos dialógicos para significar condições cidadãs dignas à população negra no Brasil.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The danger of a single story. **TED – Ideas Worth Spreading**. Julho 2009. Disponível em: < <https://youtu.be/D9Ihs241zeg> >. Acesso: 27 abr 2018.

ALMEIDA, Marcos Almeida Leitão. As vozes centro-africanas no Atlântico Sul (1831-c.1850). In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do. (orgs.) **História Social da Língua Nacional 2: Diáspora africana**. Rio de Janeiro: NAU, 2014a, p.73-104.

ALMEIDA, Marcos Almeida Leitão. Tráfico de africanos para o Brasil. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do. (orgs.) **História Social da Língua Nacional 2: Diáspora africana**. Rio de Janeiro: NAU, 2014b, p.353-362.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017a, p. 21-56.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017b, p. 57-79.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARRETO, Tobias. **Estudos de direito**. Rio de Janeiro, Sergipe: J. E. Salomon, Editora Diário Oficial, 2012. v. 1. p. 49-55.

BLUTEAU, Raphael. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Reformado e acrescentado por Antonio de Moraes Silva. Tomo I. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789a.



BLUTEAU, Raphael. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Reformado e acrescentado por Antonio de Moraes Silva. Tomo II. Lisboa: Oficina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789b.

CASTRO, Bruno. Por que tenho orgulho de me declarar preto. **Ceará Criolo**, Opinião, 2020. Disponível em: <<https://cearacriolo.com.br/por-que-tenho-orgulho-de-me-declarar-preto/>>. Acesso: 11 jun 2022.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil, 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DUGNANI, Bruna Lopes Fernandes. **Imagens discursivas de imigrantes e suas implicações no discurso de receptividade do povo brasileiro na imprensa nacional**: uma perspectiva dialógica. São Paulo: PUC-SP, 2017. 367p. Tese (Doutorado) Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERREIRA, Lígia Fonseca. “Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: história e sentidos de três conceitos viajantes. **Via Atlântica**, n. 9, p. 163-184, junho 2006.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v. 1, n. 1: 115-126, 1º sem. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933>>. Acesso: 08 jun. 2022.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. A palavra, os discursos e a dinâmica das memórias. **Gragoatá**, v. 20, p. 7-28, 2015.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; QUEIJO, Maria Elizabeth da Silva. A arena discursiva das ruas e a condição pós-moderna: da manifestação à metacarnavalização. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 10, p. 166-185, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457322367>> Acesso: 12 jun 2022.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. Quando o “discurso do sujeito” não instala o sujeito do discurso: desafios para a implementação da BNCC de língua vernácula no ensino médio. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 11, p. e02203, 2022. Disponível em: <<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3865>>. Acesso: 12 jun. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário I: O que é linguagem/língua? In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização,



tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 234-265.

Legislação on-line:

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPiR e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm>. Acesso: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Federal n. 12.228, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Federal n. 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/l12711.htm>. Acesso: 24 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 18, de 15 de outubro de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso: 24 jun. 2022

BRAZIL. **Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Regula a extinção gradual do elemento servil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm>. Acesso: 24 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 49.602, de 13 de maio de 2005**. Institui e disciplina o Sistema de Pontuação Acrescida, para afrodescendentes e egressos do ensino público (fundamental e médio), nos exames seletivos para ingresso nas Escolas Técnicas Estaduais - ETES e nas Faculdades de Tecnologia - FATECs, pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2005/decreto-49602-13.05.2005.html>>. Acesso: 24 jun. 2022.

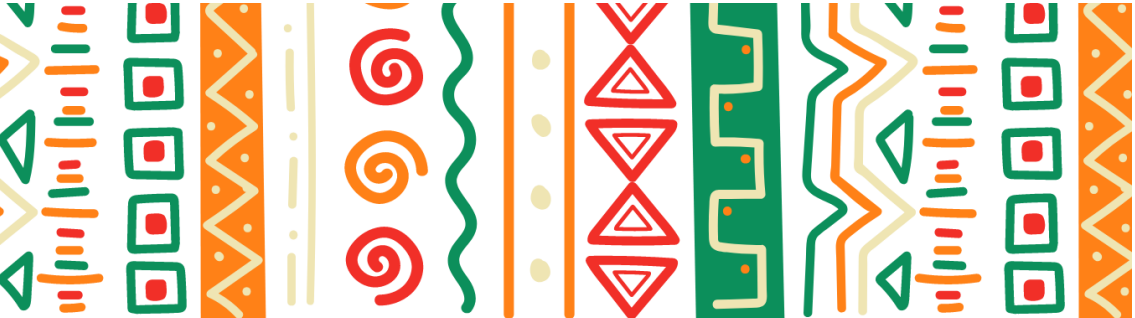


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução n. 7373, de 10 de julho de 2017**. Dispõe sobre formas de ingresso nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7373-de-10-de-julho-de-2017>> Acesso: 24 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Resolução GR-074, de 14 de julho de 2020**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros (pretos e pardos), por aferição virtual, para fins de preenchimento das vagas reservadas no sistema de cotas étnico-raciais da UNICAMP. Disponível em: <<https://www.pg.unicamp.br/norma/21795/0>>. Acesso: 24 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Legislação Institucional. Portaria GR n. 695, de 06 de junho de 2007**. Dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFSCar, no Programa de Ações Afirmativas. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional.html>>. Acesso: 24 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Portaria n. 3.197, de 31 de agosto de 2021**. Dispõe sobre ações afirmativas na Pós-Graduação para pessoas negras, quilombolas, indígenas e com deficiência. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/proppq/documentos/portarias/category/87-2021>> Acesso: 24 jun. 2022.



DIÁLOGOS SOBRE A ESTIGMATIZAÇÃO NA TEORIA DO ETIQUETAMENTO SOCIAL: UMA RELAÇÃO ENTRE A MÍDIA E O RACISMO ESTRUTURAL

ISABELLA OLIVEIRA DE LIMA, MARCUS VINÍCIUS
SILVA COELHO E LUCAS SANTOS CUNHA



 10.47247/LR/88471.81.4.4





Introdução

Abordaremos neste capítulo, a partir da criminologia crítica embasada na teoria do etiquetamento social, correlacionando com a exposição midiática e o racismo estrutural como controle da criminalidade, fatores e elementos estruturantes do poder punitivo, analisando a disparidade existente diante da criminalização de pessoas negras no Brasil se comparado a de pessoas brancas, não obstante, discorrer sobre as consequências desses estigmas e marginalização criada.

A reflexão se justifica diante do interesse de esmiuçar a intensa exposição midiática do sistema penal, abordando o impacto da Teoria do etiquetamento social, atribuído a estigmatização da população negra, e também a repercussão que a mídia tem em contribuir de forma seletiva e desigual.

Diante disso, é visto uma seletividade do sistema penal onde podemos observar de forma concentrada a estigmatização, violência e o poder social sobre a população negra e com isso notamos as falhas estruturais operacionais do sistema penal. Neste sentido, o tema foi explanado a partir da base histórica do racismo e tão mesma atual, juntamente com o breve estudo da criminologia e após a relação da mídia com esses gerando a criminalização de pessoas negras, busca-se a construção de um novo caminho lógico das relações sociais.

Sendo assim, verifica-se que as instituições de poder vêm contribuindo para a manutenção da segregação social e a disseminação do racismo estrutural, mantendo o poder de um grupo sobre o outro, visto isso, temos que a mídia contribui de forma seletiva para propagação inviabilizada ao falso igualitarismo representada pelo poder punitivo, encobrendo a seletividade penal.



Da cultura da escravidão e do racismo: aspectos em comum

Através de pesquisas bibliográficas sobre os aspectos históricos da escravidão, aponta-se que a escravidão no Brasil durou entre 1535 e 1888, Gomes (2019), e ainda mesmo após a sua abolição a segregação racial permanece, sendo uma forma de separar as pessoas pela raça, determinando quem serão os grupos sociais com vantagens e desvantagens, atuando como uma forma sistemática de discriminação (ALMEIDA, 2019, p.25).

O autor Laurentino Gomes (2019), o qual escreveu o livro *Escravidão*, compreendeu com seus estudos, que, o Brasil precisa de uma segunda abolição, “já que a maioria da população pobre é negra, sem acesso à educação, saúde e empregos decentes”. Isso nos faz questionar se a abolição da escravidão resolveu os problemas vividos pelos negros? É possível compreender que a implantação da Lei Áurea no Brasil foi uma vitória, um grande avanço, concedendo liberdade aos escravos.

Todavia, mesmo que a abolição tenha sido por motivos secundários, tendo como fatores o interesse de limpar a imagem do país, pois, aquele modelo não mais combinava com o capitalismo industrial, ainda sim, foi algo necessário, que ocorreu tardiamente, e sem projetos que previsse a modificação da fase de escravidão para o trabalho livre acabou por tornar o país um dos mais segregados do mundo, pois o negro liberto não recebeu meios para se reintegrar na sociedade, deixou de receber terras e meios de ter uma boa educação escolar, deixando marcas até os dias atuais de um enraizado preconceito e desigualdade, pois os negros que antes eram vistos como fontes de riqueza de seus donos, passaram a ter menos valor ainda, tidos como inconvenientes à elite branca.

Sendo assim, estudar a escravidão é compreender o que fomos no passado, o que somos hoje e o que pretendemos ser no futuro (GOMES, 2019). Antes de adentrar no tema sobre Racismo, é de suma importância entender o termo raça, criada para proteger os privilégios dos brancos, termo este que estabelece a classificação



entre as mais diversas categorias, como as plantas, animais e também o homem, o seu uso surge mais precisamente no séc. XVII, época em que o homem passou a ser mais observado “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)” (LAPLANTINE, 2012), teoria cartesiana, penso, logo existe.

Sendo assim, é necessário verberar sobre o racismo estrutural, neste ato vestibular a pesquisa será destinada a uma pequena síntese de como o mesmo é empregado na sociedade, aprendemos em nossa cultura a diferenciar desde cedo as pessoas pelas diferenças genéticas e biológicas, atribuindo tratamentos desiguais, apelidando, e praticando bullying desde cedo, iniciando nas escolas, seja pela cor de pele, textura do cabelo, formato do olho ou nariz, entretanto, “a raça assim como o género são concepções construídas pela sociedade, sendo essa uma característica superficial, uma construção social, por baixo da pele não há diferença de raças biológicas, e, não gostar de alguém de forma consciente por conta de sua raça é racismo”. (DIANGELO, 2020, p.38).

Os fatores históricos e culturais contribuem para a formação do preconceito, definindo o conceito que a sociedade emprega a determinados grupos, junto ao sistema social e econômico.

Se faz necessário fazer a distinção entre discriminação e preconceito, o primeiro é a ação baseada na discriminação, é a ato de excluir, afastar da sociedade, já o preconceito está ligado no pré-julgamento, sentimentos, estereótipos e sobre o estudo exposto voltado ao preconceito racial, que acarreta a segregação, exclusão e distinção das pessoas, por associar suas características físicas e étnicas a estigmas.

Segundo, Ribeiro (2019), estes estigmas se tornam como uma forma estruturante, perdurando na sociedade em toda parte de forma enraizada. O binário bom/mau, o qual implica a pessoa negra o papel perante a sociedade de “mau” e do branco que não pode ser considerado como uma pessoa racista por ser considerado “bom”.



Mas como ser um ser humano bom que pactua com o racismo? Visto isso, temos diariamente que existe inúmeros jeitos de matar um negro, apesar de grandes evoluções, ainda há, incontáveis pessoas que tentam criar e acreditam até em justificativas para essas mortes, em frases muito ditas como “estava no lugar errado, na hora errada”, “se já não era bandido, um dia ia ser”, o corpo negro ainda é associado a atividades “suspeitas”. Para isso não tem explicação certa, apenas a confirmação de que a população negra brasileira ainda enfrenta uma condição histórica de desvalorização que permeia por anos e que é facilmente percebida, porém repetidamente negada por muitos, estando estas pessoas de forma mais vulnerável e desigual.

Deste modo para Almeida (2019), os aspectos do racismo sempre são estruturais, pois este fornece o sentido e a lógica reproduzindo assim formas de desigualdade social que passam por um processo histórico e diante disso acabam por moldar a sociedade, que passam a definir e discriminar as pessoas pela raça.

Compreender que o racismo também é estrutural, apresenta um grande avanço, de forma a entender que o racismo está além de uma ação individual, sendo esta não somente um poder de uma pessoa, de uma raça sob outra, mas, de um grupo sobre outro. Como explica, Almeida (2019), as instituições são racistas porque a sociedade é racista.

Diante disso, compreende-se que há diversos conflitos dentro de uma instituição, sendo o racismo um deles, desta feita, acaba por atuar de forma conflituosa, entretanto, se não tratarem de forma ativa acabam por reproduzir as práticas racistas, sendo assim, as instituições não criam o racismo, mas este acaba sendo por elas reproduzidos quando não implementam práticas antirracistas efetivas.

Como expresso no título do livro de Diangelo (2020), “Não basta não ser racista: Sejamos antirracistas”. Pois como visto, o racismo é decorrência da própria estrutura social, não sendo algo apenas institucional.



É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso — se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude (RIBEIRO, 2019, p.15).

A Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, Brasil (1989), define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, esta, tornou o crime de racismo inafiançável, conhecida também como “Lei Caó”, originária do PL 52/88, Brasil (1988), por Carlos Alberto Caó de Oliveira, dispõe a mencionada em seu artigo 1º que: “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” Este também é autor do inciso XLII, do artigo 5º da CF/88: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” (BRASIL, 1988).

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969 (BRASIL, 1969), baseado nos princípios da dignidade e igualdade inerentes a pessoa humana e considerando que todos somos livres e iguais, tem o objetivo de proteger contra qualquer discriminação ou incitação, assegurando direito civis e tratamento iguais a todos.

A Organização das Nações Unidas (ONU), Nações Unidas Brasil (2020), relembrou o fato de milhões de pessoas negras continuarem sendo vítimas do racismo e intolerância, dados oficiais apontam que a cada 100 homicídios no país, 75 são de pessoas negras, manifestou nota pública de solidariedade à família.

Desde a década de 1960 a partir de muitas lutas e movimentos sociais por meio de ativistas tem-se buscado conscientizar as pessoas sobre a existência do racismo e suas práticas, pois, muitas pessoas veem como algo do passado, que já foi “erradicado”, entretanto, está longe disso, e trata-se de uma questão muito mais complexa, existindo em todas instituições e em diversos casos ao invés de diminuir está aumentando, não há como negar que existe o privilégio branco, mesmo que em minoria algumas pessoas



negras consegue sobressair, isso não apaga a disparidade racial, e mesmo sendo contra o racismo, somos beneficiados todos os dias economicamente, politicamente, socialmente, apenas por ser branco, mas essa afirmação não quer dizer que por esse motivo devemos concordar com o racismo e não buscar mudar tal realidade, pelo contrário a luta deve ser diária.

Dessa forma, podemos observar que não existe racismo reverso, entendido como o racismo ao contrário, ou seja, praticados por negros em desfavor das pessoas brancas, tal termo não faz sentido, e na prática não surte efeito, pois, os grupos minoritários podem até ter preconceitos, mais tal ato não causaria impacto, pois um branco não deixa de conseguir um emprego apenas por ser branco, diferente das pessoas negras, devido a cor da pele, não é morto por estar em uma rua no meio da noite e ser confundido com um bandido, o racismo estrutural apresenta-se como o alicerce, se baseando nas construções das outras formas institucionais mesmo que inconscientemente, sendo perceptível por pessoas que não se espantam diante do assassinato de pessoas negras.

Novo paradigma criminológico: teoria do etiquetamento social

O “labeling approach”, termo a que se refere a teoria do etiquetamento social ou teoria do desvio, representa uma revolução na forma em que a sociologia criminal se aplica, buscando tratar sobre a forma de entender a criminalidade, observando a construção social e não apenas um estudo sobre o plano objetivo (BARATTA, 1999).

A partir desta passou a ser observado não só o comportamento e ações dos tidos como delinquentes, buscando entender quem seriam os definidos como delinquentes, quais efeitos decorreriam e a quem caberia definir esse termo estigmatizante.

Nesse enfoque os estudiosos partiram de duas premissas sendo a primeira voltada para o estudo da formação da identidade do desviante, onde o efeito buscava compreender como essa ação de



etiqueta impactava o indivíduo e a sociedade e a segunda já seria voltada ao chamado desvio secundário, ou seja, o comportamento do desviante e como que pesa o poder das instituições sobre essas pessoas, diante da distribuição desigual deste poder, e ainda, em como o sistema penal reage em relação a estas situações, nesse sentido buscando compreender a forma estigmatizante em que o poder de polícia atua perante a sociedade (BARATTA, 1999).

É notório a estigmatização dos negros e a seletividade do sistema penal, refletindo na criminalização primária e secundária. O sistema penal é formado por diversas agências e essas não funcionam obrigatoriamente de forma coordenada. E ainda segundo Zaffaroni (2013), a etapa primária de criminalização é tão abrangente que as agências que funcionam na etapa secundária acabam por não conseguir cumpri-la de forma integral, sendo a primeira formada com o intuito de tornar efetiva a lei materialmente e o segundo é a ação sobre as pessoas de forma punitiva, como exemplo a ação da polícia ao encontrar o suposto criminoso.

Diante disso pode-se observar em como o sistema judiciário junto ao estado aplica-se de forma criteriosa na realidade material, entretanto, o sistema busca apresentar o papel de encobrir a seletividade apresentando-se como igualitário, assim como a falsa democracia racial, ambos seguem interligados. Em crítica a esse princípio, Foucault (2004, p. 303), trata que

o crime não é uma virtualidade que o interesse ou as paixões introduziram no coração de todos os homens, mas que é coisa quase exclusiva de uma certa classe social: que os criminosos que antigamente eram encontrados em todas as classes sociais, saem agora “quase todos da última fileira da ordem social” [...] nessas condições seria hipocrisia ou ingenuidade acreditar que a lei é feita para todo mundo em nome de todo mundo; que é mais prudente reconhecer que ela é feita para alguns e se aplica a outros; que em princípio ela obriga a todos os cidadãos, mas se dirige principalmente às classes mais numerosas e menos esclarecidas; que, ao contrário do que acontece com as leis políticas ou civis, sua aplicação não se refere a todos da mesma forma; que nos tribunais não é a sociedade inteira que julga um de seus membros, mas uma categoria social encarregada da ordem sanciona outra fadada à desordem.



A teoria do etiquetamento social, foi difundida por vários autores, mas em especial Erving Goffman, Edwin Lemert e Howard Becker, conforme Penteado Filho (2012) a teoria surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, essa pauta-se em analisar as instituições de controle social, forças policiais e poder judiciário e compreender como a atuação destes reflete nos estigmas de criminoso para certos grupos sociais, neste trabalho em específico a população negra, criando uma rotulação a estes grupos.

O próprio sistema que julga e condena já é seletivo, mostrando que não obrigatoriamente, mas, na maioria das vezes é visto também como contribuinte para criminalização, e corriqueiramente os alvos são pessoas negras e pobres, com o pensamento que estes são naturalmente criminosos, determinando que isso faz parte de sua essência, a exemplo disso está o número que compõe a massa carcerária brasileira, reforçando que o sistema cria e reforça a desigualdade, mostrando que estes são os que mais sofrem as penalidades da lei, e ao invés de promover de forma a garantir a sua atuação de forma isonômica atua garantindo e aumentando a segregação racial.

Ainda previa Baratta (2002), em máximas mais extremas, que instituições como a magistratura, promotorias de justiça e delegacias de polícia contribuía para a seleção e classificação de indivíduos como criminosos, possuindo, conseqüentemente, sua parcela de culpa no aumento da criminalidade, “restando a observação de que aplicação da lei e a atuação do poder punitivo serve ao interesse de uma classe”. (FOCAULT, 2004, p.226-227).

Por esse entendimento, extrai-se que para ocasionar a reação da sociedade o ato precisa ser algo que cause uma percepção diferente da realidade habitual, distinguindo do tipo como comportamento normal.

Portanto, para ser visto como delinquente é necessário passar pelo efeito das instâncias oficiais, pelo poder de polícia, fato este determinante para etiquetar o indivíduo, para uma mudança de identidade social, tendo nessa visão de que alguns podem cometer o mesmo delito e não ser visto como delinquente por não ter adquirido



o status daquelas instâncias oficiais, dessa forma, acaba que esses estigmas tendem a manter a pessoa depois do primeiro desvio primário, sempre naquele papel social.

O mito da democracia racial - estigmatização penal e transformação da identidade social

A marginalização atinge a camada mais baixa da escala social, e a partir daí é possível notar a diferença do acesso aos recursos disponibilizados perante a sociedade, desde a oportunidade de ter uma boa educação escolar até a conseguir um trabalho digno, diminuindo drasticamente as chances sociais dos indivíduos vítimas de uma sociedade capitalista e enraizada de um racismo estrutural evidente (BARATTA, 1999).

A realidade social é mantida desde o âmbito escolar até o âmbito penal, é nítido o tratamento desigual nas escolas quando se trata dos grupos marginalizados, de forma a segregar “o joio do trigo”, contribuindo a manter a relação vertical existente, dificultando a mobilidade social, termo este, entendido como a movimentação de famílias e grupos em um sistema hierárquico, representada neste caso pela relação vertical decrescente, pois, desde a escola é enfatizado o sistema das classes dominantes, dificultando a socialização e reafirmando o status do comportamento desviante, dificultando assim para os grupos da escala social mais baixa a impossibilidade de ascender socialmente e financeiramente, inviabilizando as chances de poder sair da relação vertical decrescente para elevar-se a crescente, que, representa quando o indivíduo consegue melhorar a condição financeira que estava antes, ascendendo na pirâmide social (GUEDES, M. J, 2020).

A mesma forma usada pelo sistema penal para reintegrar socialmente ou marginalizar é a usada pelas escolas, pois, ambos possuem o poder de manutenção da relação vertical, tendo grande peso quando o “intuito é a discriminação dos grupos sociais mais fracos, a diferenciação do tratamento começa desde as instituições de ensino”. (BARATTA, 1999, p.175).



Visto isso, conforme a criminalização primária temos que diante do ato de criminalizar uma pessoa, em se tratando dos crimes de colarinho branco as chances de se tornarem impunes são bem maiores, tornando estes grupos “superiores hierarquicamente” imunes ao sistema penal, onde as agravantes são aplicadas em suma aos marginalizados. A criminalização secundária é voltada a estigmatização do sistema penal, a sua seletividade em validar e esperar que tais grupos sejam criminosos.

Desta forma, vislumbra que a característica dada ao delinquente já se torna algo que o próprio indivíduo se titulariza e como as pessoas o veem, desqualificando a possibilidade de reeducação da pena, pois, após o primeiro delito, o indivíduo se torna de caráter duvidoso perante a sociedade, o que causa, a reincidência pela dificuldade de ressocialização, o que acaba por acarretar ter o crime como uma carreira, pois, se torna uma opção mais fácil.

Dado esse fato, portanto, compreende-se que os estigmas impostos e empregados a essas pessoas, acabam por contribuir para que os mesmos continuem a cometer as mesmas infrações penais, formando o ciclo vicioso que é reafirmado a cada discriminação sofrida, assegurando a continuidade de tais atos.

A mídia discrimina?

A mídia, em geral, cumpre o papel de comunicação pública? ou seja, tem a responsabilidade de transmitir informações de interesse particular e/ou público, via meios de comunicação, pois

muito já foi escrito sobre comunicação pública e os caminhos que aproximam e distanciam diferentes enfoques, permitindo identificar pelo menos três aspectos em comum: a noção de comunicação associada à compreensão do público; o que opera em diferentes cenários, entre eles o estatal, o político, o organizacional e o midiático; e o que é um conceito vinculado a princípios como visibilidade, inclusão e participação. (BUCCI, 2015, p.29).



A mídia cumpre o papel de informar e apresenta um dispositivo de formação de opinião e dessa forma, o alvo que ela pretende atingir é sempre nocauteado, conseguindo com êxito o seu objetivo, nesse caso, aqui estudado, com base na teoria do etiquetamento social, o objetivo da mídia se volta a (re)afirmação do negro subalterno, pobre e periférico, reproduzindo diariamente situações em que confirmam a estigmatização da criminalidade negra diante do poder das instituições, sendo o foco principal do uso de poder da polícia diante desses grupos.

Para veiculação de informações exige-se um gasto milionário e para isso é preciso de contribuintes, restando um gasto aos cofres públicos anualmente o que acarreta o desejo de buscar agradar a quem contribuí, sendo a mídia um instrumento de poder, usado para favorecer o interesse privado, cumprindo o papel que não é apenas de informar, mas de usar meios estratégicos para formar a opinião de seu leitor, telespectador ou ouvinte.

Relacionando a criminologia e a seletividade, a mídia tem um forte impacto em relação a esses, como formadora de opinião e influenciadora, reforçando a diferenciação entre pessoas “decentes” e as que são consideradas como “inimigas” do estado, agindo como um quarto poder, está atua de forma tendenciosa em convergência com preconceitos e crenças, com noticiários imediatistas (ZAFFARONI, 2013).

E diante dessa a estigmatização criada em cima dos corpos negros, enfatizando o etiquetamento social desses grupos acabam por criar uma imagem de rotulação da criminalidade, e dessa forma, deixando de fora outros tipos de criminosos (colarinho branco, dourado), tendo apenas aqueles como delinquentes, ficando nítido a seletividade da mídia junto ao poder punitivo como um conjunto, que contribui por demarcar essas pessoas como criminosas, criando o estigma de delinquente, fato esse definido apenas pela cor de sua pele e a sua condição social em que está empregado, sendo uma imagem já fabricada, o preconceito (ZAFFARORI, 1991).

A mídia é um meio de reprodução cultural, sendo de grande impacto para a proliferação da cultura hegemônica, seus criadores escolhem o que postar e como postar, seguindo um padrão dos fatos



noticiados, distribuindo aquilo que o público deseja ver e alimentando mais o discurso da mídia de massa, favorecendo um grupo em detrimento de outro, contribuindo para a construção criminal da população negra.

Desta feita, compreende-se que o racismo estrutural está ligado diretamente as questões econômicas e sociais, onde observa-se que a atuação do poder de polícia recai em suma sobre pessoas da periferia, de classe baixa, jovens e negros, visto isso, a mídia deveria cumprir o papel de repercutir essas informações de forma a não privilegiar nenhum dos lados, mostrando a realidade sem driblar o uso das imagens dos personagens, fato este, que não ocorre, de forma que a mesma tem usado de sua abrangência para enfatizar a discriminação e a estigmatização do negro, favorecendo o lado em que contribui privativamente para a propagação do poder midiático, efetuando o etiquetamento social do negro.

A mídia funciona como um sistema de construção de consenso, desta feita, seleciona o seu conteúdo de propaganda azeitado de forma a convencer o receptor daquilo que ela pretende produzir, e nesse caso, muitos não tem o conhecimento aprofundado daquilo que está sendo ali informado, pois não conhecem a realidade daquilo que foi informado e nunca saberão, ficando apenas com a ideia do que foi passado (CHOMSKY, 2013).

Desta forma, verificamos que a mídia seleciona quem serão os seus inimigos perversos atingidos pelo seu imediatismo midiático, pois, a sociedade tem a liberdade de formação de opinião, vivemos em um estado democrático, entretanto, fatores como a reprodução midiática que reitera diariamente e contribuem para um consenso mecânico de formação ontológica.

Considerações finais

É oportuno observar que o racismo estrutural é ainda devastador no Brasil, o qual não foi abolido junto à escravidão, apesar de haver medidas de combate, as mesmas são ineficazes de forma que não cumpre o papel de acabar por completo com a



discriminação e segregação, outro sim, observa-se que são empregadas formas institucionais por meio da atuação estatal, mídia e das relações sociais com o intuito de manter essas pessoas no mesmo âmbito de segregação. Vislumbra-se que a mídia é fator importante para propagação da discriminação e a reafirmação do etiquetamento social dos corpos negros.

O racismo é fator de domínio de raça, termo este criado para o favorecimento dos brancos, mantendo os seus privilégios em detrimento dos negros, fatores históricos e culturais permeiam a realidade vivenciada por estas pessoas que são discriminadas e que sofrem preconceitos, que acarretam a exclusão e distinção das pessoas, por associar suas características físicas e étnicas a estigmas, ser negro vai além apenas da diferenciação da cor da pele, tendo a branquitude como um estado de “ser” superior diante de pessoas que são vistas como merecedoras de serem excluídas, assassinadas e marginalizadas.

Visto isso, temos como aspecto da criminologia crítica o estudo para além apenas do crime buscando também sobre os fatores que acarretam para sua prática, nesse sentido, tem-se que a realidade social vivenciada contribui para criminalidade, constando que quanto maior a desigualdade social mais alto é o índice de criminalidade, tal fato, acarreta o etiquetamento dos indivíduos criminalizados por parte do sistema estatal gerando a seletividade e estereótipos sociais, e ainda, conforme apresentado no quarto capítulo o Poder Estatal tem usado como meio de “solucionar” a criminalidade a força letal, tal fato acaba por gerar maior criminalidade atuando como um Estado de guerra, desvinculando com o real objetivo do Estado que seria proteger e contribuir para reeducação dessas pessoas e ainda vê-se que o sistema penal não é suficiente para solucionar os conflitos sociais existentes, o qual concluímos com este trabalho que o mesmo contribui de forma negativa para reafirmação da desigualdade, negando-lhes qualquer direito aos rotulados.

Portanto, é possível identificar que o comportamento desviante acaba por se tornar uma etiqueta de criminoso dos indivíduos que comentem crime e a partir de apenas uma conduta já



passam a ser taxados pela sociedade, inviabilizando qualquer possibilidade de ressocialização, um corpo negro que já foi encarcerado não tem espaço perante a sociedade o que acaba por influenciar a terem como gatilho o cometimento de novos crimes.

Tem-se a mídia como veiculadora dos acontecimentos em grande massa, atingindo todo o país, e observa-se com isso, em manchetes a diferenciação do tratamento quando é um jovem de classe média portando maconha e quando é um jovem negro, são usadas manchetes tendenciosas de forma a tratar o jovem branco de classe média como usuário e o negro como traficante, fatores como esses comprovam os estigmas em cima dessas pessoas, onde é tranquilo e até normal neutralizar a ação do jovem branco e a mesma ação cometida pelo jovem negro é criminalizada, a preocupação apenas em chamar a atenção do leitor com manchetes sensacionalistas, instigando o sentimento de ódio, descontentamento, insegurança aos que recebem a mensagem em desfavor das camadas desfavorecidas.

Diante disso, concluímos que a mídia contribui de forma seletiva para propagação inviabilizada ao falso igualitarismo representada pelo poder punitivo, encobrendo a seletividade penal, dessa forma acaba por buscar a conformidade com os interesses hierárquicos das elites brasileiras em detrimento das classes sociais, e como nesse caso estudado, negras.

Referências

ADORNO, Theodor. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida lesada. 1. ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2008, p. 99.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Editora Jandaíra. 1.Ed. São Paulo. 2019.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**. Introdução à sociologia do Direito Penal. 1.ed. Rio de Janeiro-RJ, Revan, Coleção Pensamento Criminológico, 1999.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2003.



BECKER, Howard. S. **Outsiders: Estudos De Sociologia Do Desvio**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 2.Ed. Zahar. Rio de Janeiro. 2008.

BUCCI, Eugênio. **O Estado de Narciso: A comunicação pública a serviço da vaidade particular**. Companhia das Letras. São Paulo. 1.Ed. 2015.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: Propaganda política e manipulação**. Tradução: Fernando Santos. São Paulo. 2014.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista: Sejamos antirracistas**. Faro Editorial. 1.Ed. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**, Vozes, Petrópolis, 2004.

GOMES, Laurentino et.al. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. v. 1, 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert. Coletivo Sabotagem. 1963.

HIRSCH, Joachim. **Forma política, instituições políticas e Estado – I. Crítica Marxista**, n. 24, 2007. p. 26.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 55. Para maiores detalhes ver: FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

PABLOS DE MOLINA, Antonio Garcia; GOMES, Luiz Flávio. **Criminologia**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. **Manual esquemático de criminologia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. Ed. Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, De, Oliveira, Souto, I.; TOSCANO, De, Brito, Pereira, N. MEDIA CRIMINOLOGY AS INSTRUMENT OF SOCIAL TAGING. **Revista de Gênero e Interdisciplinaridade**. 2021. v.2, n.02.

ZAFFARONI, Eugenio Raul et al. **Direito Penal Brasileiro**, v.1. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.



A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM MOVIMENTO INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA SEM PRECONCEITOS

SUZANA R. VIEIRA FRANCINI



 10.47247/LR/88471.81.4.5





Introdução

Segundo a autora Dlamila Ribeiro (2019), a educação antirracista é primordial para a formação do cidadão livre de preconceitos, discriminação e que respeita o próximo independente de sua raça.

O racismo, de acordo com o dicionário Aurélio significa: ato de discriminar fazendo distinção entre pessoas de uma determinada raça ou grupo com associações das suas características físicas de maneira preconceituosa e estigmatizada. Segundo o autor SANT'ANA (2005), o sentido da palavra racismo teve início na Grécia Antiga pela figura de Aristóteles, quando ele justificou que algumas pessoas estariam destinadas ao ofício do trabalho braçal por nascerem mais fortes, enquanto outros deveriam exercer o comando governamental e domínio por apresentar maior capacidade sobre os primeiros.

Historicamente as pessoas negras sempre foram alvos de racismo no Brasil, quando trazidas pelos europeus a fim de serem escravizadas, marginalizadas e tratadas de maneira agressiva, sem qualquer direito de ser questionada ou tratada com dignidade. Três séculos se passaram após o período de escravidão, mas ainda carregamos os vestígios desta época.

Quando houve a abolição da escravatura como consequência da promulgação de Lei Áurea, no dia 13 de maio de 1988, determinou-se a proibição da escravidão de negros dentro no território brasileiro. E apesar da abolição da escravidão, a população negra ficou sem assistencialismo do poder público ou qualquer criação de políticas públicas para que este negro, recém-liberto fosse inserido de maneira digna na sociedade, dando início as grandes favelas pela falta de moradia e da mão de obra desqualificada.

Para uma convivência sadia, entre as classes, independente de afinidade, o respeito deve ser prioridade entre as relações humanas. Vivemos em uma geração onde ainda existe diferenças salariais, tratamentos diferenciados, olhares preconceituosos quando o assunto está relacionado à pessoa negra. As taxas de



mortalidade estão acima de qualquer questionamento. De acordo com os estudos do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), subiu para 11,5% a taxa de homicídios da população brasileira negra entre 2008 à 2018, enquanto a taxa de homicídio dos não negros caiu para 12%.

A população brasileira ainda enxerga o negro como uma figura ameaçadora ou perigosa. Em 2018 a taxa de homicídio predominou entre os jovens negros do gênero masculino entre 15 e 19 anos foram 52,3% e entre 25 e 29 anos foram 43,7%, segundo o Ipea. As taxas de mortalidade expressam uma realidade em que o que o preconceito é capaz de gerar. Todos os dias o negro sofre agressão física, agressão verbal, psicológica e julgamentos que acabam gerando prejuízos em suas vidas a ponto de perdê-las. No dia 20 de julho de 2010, foi instituída a lei de número 12.288 como o Estatuto da Igualdade Racial, como garantia de igualdade de oportunidade à população negra. Modificando as leis anteriores com algumas atualizações. Apesar de todas as leis que abominam e punem o racismo, ainda existe uma negação muito significativa dele. Muitas pessoas ainda afirmam que o racismo não existe ou que não são preconceituosas. Negar o racismo é mantê-lo forte e vivo entre nós.

Este trabalho foi desenvolvido dentro de uma escola do município do Rio de Janeiro em função de alguns preconceitos que estavam sendo praticados em relação às diferenças raciais entre as crianças. Este artigo justifica-se pela extrema necessidade de levarmos a educação antirracista para a sala de aula em virtude dos inúmeros conflitos vivenciados.

Lélia Gonzalez (1988), afirma que as práticas educacionais e pedagógicas que acontecem na sala de aula e que estão inclinadas ao combate à discriminação de raças, ocorrem anualmente de maneira isolada, folclorizada e descontextualizada, em alguns meses do ano. E, apesar de muitos educadores carregarem uma preocupação em extinguir valores e conceitos racistas enraizados em muitos alunos, ainda existe uma falha no planejamento desta ação da educação antirracista, pois não acontece uma ação permanente e coletiva dentro da escola.



O objetivo deste artigo terá como alvo levantar bibliografias sobre a temática da educação antirracista, relatar uma sequência didática realizada na escola que terá como nome fictício Vila Paciência, localizada na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, trazer uma conscientização da importância do assunto a ser debatido em sala e por fim contribuir com uma educação livre de preconceito com os resultados obtidos.

Referencial teórico

A educação antirracista tem um papel de suma importância dentro dos ambientes escolares. Pois ela tem o objetivo de combater qualquer tipo de preconceito ou intolerância presente nos espaços educacionais.

Não silenciar as opressões já representa uma educação que combate o racismo. Muitas crianças ainda se envergonham da sua cor por estar associada, por diversas vezes, a pessoas discriminadas, fora dos padrões ou inferiores.

Quando a criança é ofendida de “preta ou macaca” e nada acontece, o racismo passa a ser estruturado e visto como algo natural. O preconceito nada mais é do que uma ideia que antecede as relações, de acordo com Sant’Ana (2005), o autor vai falar que quando a pessoa age com preconceito ela já estabeleceu uma opinião formada sobre o outro sem conhecê-lo, geralmente esta opinião é imposta pela sociedade ou pela educação recebida.

Valorizar a identidade negra, sua história e trajetória, marca o início de uma educação antirracista que visa enaltecer todas as raças de maneira linear, nenhuma raça deve ser superior à outra.

Em 2003 a lei 10.639 foi sancionada e pautou a obrigatoriedade da inserção da história e cultura afro-brasileira fizesse parte das grades curriculares do Ensino Médio e Ensino Fundamental, o que representa um grande passo para a educação e conscientização da representatividade do negro.



Segundo o SILVA (1989), a educação antirracista descobriu a ideologia do negro desqualificado, inferior e o coloca em um cenário de valorização e respeito. Essa prática não oculta a presença do racismo em nossa sociedade, mas trata como pauta importante e que deve ser extinta gradativamente.

É importante não tratarmos a educação antirracista como pauta apenas nos dias de feriado, com confecções de murais ou atividade para colorir, mas para que haja uma educação neste sentido é fundamental estar inserido nos currículos da escola, no projeto político pedagógico, no cotidiano, nas leituras, nas rodas de conversa e entre outras práticas educacionais a fim de que se alcance uma naturalidade desta formação de maneira interdisciplinar. A educação antirracista não deve ser “comemorada” apenas em um único dia de feriado, mas sim construída durante toda a trajetória educacional. Ela não pode ser tratada como uma sequência didática, mas deve ser naturalizada perpetuamente.

Promover uma educação antirracista é o ato de reconhecimento do racismo na escola. Se existe racismo fora dos muros escolares, certamente vai existir dentro dos mesmos muros, pois os espaços educacionais são reflexos da sociedade.

Atualmente, podemos encontrar bibliografias infantis onde os protagonistas são negros. Assim como músicas, artes, alguns filmes, desenhos, autores e entre outras manifestações culturais e artísticas. Baseado nisso, é importante ampliarmos os nossos repertórios didáticos e trazê-los rotineiramente para os espaços escolares.

A criança negra também precisa se sentir representada e valorizada dentro da sala de aula e não legitimada apenas com histórias em que os seus ancestrais eram reduzidos à escravidão.

A escola sempre representou um espaço de grande potência social e econômica, no século XVIII, por exemplo, ela atendia as demandas da revolução industrial, preparando de maneira mecanicista os alunos para o trabalho nas grandes indústrias. E até os dias de hoje ela ainda atende as demandas da sociedade.



Formando alunos para os vestibulares e empregos com as avaliações classificatórias de acordo com o desempenho.

A escola possibilita transformação social, ela nada mais é do que um ensaio de tudo o que o aluno vai vivenciar fora dela. E, se o racismo for velado dentro da escola, ele também será velado fora, assim como se o mesmo não for tratado com relevância ele estará presente em todas as próximas gerações como tem acontecido até os dias atuais.

Segundo Freire (2005, p. 36) “A práxis é reflexão diante de uma ação do homem sobre o mundo para transformá-lo, sem transformação é impossível superação dos opressores – oprimidos [...]”.

A escola não pode ser um espaço de legitimação de práticas preconceituosas, mas sim um espaço de debates construtivos onde há formação de um aluno crítico e respeitoso de modo global, assim como aborda a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil 1998.

Freire (2006 p. 84) vai afirmar: “Uma das atuações mais importantes das ações educativo-crítica é viabilizar condições em que os alunos em suas relações entre seus pares e todos os docentes permitam-se assumir-se”. Contextualizando com a fala de Paulo Freire, o ato de assumir-se representa o ato da valorização do sujeito, a valorização da sua história e a valorização da sua cultura.

Ao analisarmos os indicadores ao acesso a escolarização relacionados à raça, percebemos uma disparidade muito significativa entre pessoas brancas e não brancas. A taxa de analfabetismo quando se trata da população preta ou parda na faixa etária de 15 anos ou mais representa 9,1%, já em relação as pessoas não negras o mesmo indicador afirma que 3,9% da população branca não é alfabetizada.

Os indicadores do IBGE de 2018 vão afirmar que 28,8% da população negra na idade de 18 e 24 anos não frequentou a escola e tinha menos de 11 anos de estudos, enquanto a população branca representava 17,4%. Essa disparidade escolar reflete diretamente na renda dessa população e o modo de subsistência, o que reforça ainda



mais as desigualdades entre as raças. É importante considerarmos que o racismo estrutural está presente em nosso país, sendo por diversas vezes de maneira silenciosa em todas as esferas da nossa sociedade.

Metodologia

Devido à necessidade de uma intervenção prática de caráter emergencial para uma educação antirracista, em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental da escola que terá a sua identidade preservada, com nome fictício Vila Paciência. Desenvolvi durante três meses trabalhos voltados para o combate ao preconceito racial que estava sendo praticado com frequência entre os alunos de maneira extremamente inconsequente e desrespeitosa.

Primeira atividade

A intervenção inicial aconteceu na turma do 5º ano do Ensino Fundamental com a formação de rodas de leitura de alguns livros infanto-juvenis. Os livros foram selecionados por mim e levados para o ambiente da sala de aula para que diariamente fosse realizado o momento da leitura coletiva e posteriormente houvesse um pequeno registro individual em forma de resumo no caderno através da escrita ou por meio de desenhos. Os livros selecionados foram:

› **Menina bonita do laço de fita, Machado, 1986.**

Narra a história de uma menina que era negra e muito admirada pelo seu vizinho coelho que queria saber o segredo para ele ser tão linda e pretinha.

› **O menino Nito, Rosa, 2006.**

Narra a história de um menino negro que chorava por tudo e um dia o seu pai o alertou que ele não deveria chorar por já ser um homem.



› **O irmão do meu irmão, Villaça, 2016**

A história narra a construção da família de uma menina que era bem grande, porém ela sentiu muitos ciúmes com a chegada de Hugo, personagem principal da história, o que posteriormente demonstrou muita lealdade a ela, o que fez com que se tornassem grandes amigos.

› **Histórias de ouvir da África Fabulosa, Carvalho, 2018.**

O livro vai trazer seis histórias fantásticas que vinham da África envolvendo: animais, pessoas e seres fantásticos.

› **O amigo do rei, Rocha, 1993.**

A história vai trazer uma grande amizade de duas crianças, onde o menino branco era o escravo e o rei era negro.

› **Na venda da Vera, Coimbra, 2008.**

O livro retrata a alfabetização por meio de rimas, onde havia uma mulher chamada Vera que tinha tudo o que as pessoas queriam.

› **Contos africanos, Barbosa, 2004.**

Trata a pluralidade e diversidade cultural da África.

› **Pretinho, meu boneco querido, Furtado, 2009.**

Retrata a história de uma menina que ganhou um boneco negro e que sofreu preconceito de outros bonecos por ele ser negro.

Todos os livros listados foram lidos e debatidos em sala diariamente, com atividades de interpretação textual, leitura coletiva, leitura individual, resumo e produção de desenhos. Diariamente era separada a primeira hora do dia com leituras coletivas da mesma temática que abordassem a representatividade negra. Assuntos como: beleza negra, diversidade cultural, desafios, valorização do cabelo, respeito às diferenças, autoestima negra, representatividade, origem das raças e qualidades da pessoa negra.



Figura 1 – Livros selecionados com a temática antirracista.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

A metodologia inicial consistiu em um diálogo bem informal sobre o tema preconceito racial com perguntas que tinham o objetivo de fazer uma diagnose sobre o que eles detinham de conhecimento. Após as leituras eu realizava perguntas sobre o personagem principal, sobre as dificuldades que ele passava, se eles gostariam de vivenciar aquelas situações desagradáveis e entre outras indagações, a fim deles compreenderem a importância da valorização da pessoa negra.



Figura 2 – Leitura dos livros com a temática antirracista.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

A imagem acima expressa um dos momentos da leitura de livros com a temática antirracista realizada pela turma. Este livro compõe a lista de livros mencionados anteriormente.

Segunda atividade

A segunda atividade se consolidou por meio do desenvolvimento de um cartaz (em forma de livro) com falas e pequenas produções textuais baseadas nas leituras do “Pequeno Manual Antirracista” de Djamila Ribeiro, (2019). Ao término de todas as leituras mencionadas na etapa anterior, esta obra da Djamila foi a última leitura realizada pela turma no ambiente da sala de aula. As leituras desta obra foram cruciais para desenvolvimento do trabalho voltado para a educação antirracista. Apesar do livro fazer uso de alguns termos rebuscados para os alunos do quinto ano, realizei algumas readaptações, substituindo os termos que eles não tinham familiaridade por outros termos mais adequados para as suas realidades e compreensão. A autora do livro retrata temas bem atuais do racismo como: negritude, branquitude, privilégios, violência racial, cultura desejos e afetos. E trazer este livro para a sala de aula foi bem desafiador por ser um livro diferente do que eles estão habituados, até mesmo pela linguagem mais rebuscada e



acadêmica. Porém a mensagem foi transmitida e eles conseguiram assimilar a proposta do manual, com produções dos pequenos textos e ilustrações.

Nesta segunda etapa, para iniciarmos a produção do material físico, levei para a sala de aula algumas imagens de modelos negras com cabelos crespos, cacheados e “Black” e fotos de modelos brancas também com cabelos crespos, cacheados e “Black”. As imagens foram retiradas do site: [www.http//:pinterest.com.br](http://pinterest.com.br).

Após as análises das figuras retiradas do site “Pinterest” pedi para que falassem sobre os cabelos e da beleza daquelas pessoas. E posteriormente descrevessem aquelas pessoas, mas que não usassem termos como: “cabelo duro ou cabelo ruim”, já que essa prática fazia parte do vocabulário deles. Nesse sentido, o objetivo da atividade foi o de trazer mudanças de vocabulário, trazer consciência crítica e ao mesmo tempo promover uma educação antirracista dentro da sala de aula.

Figura - 3 Atividade de pesquisa sendo desenvolvida pelos alunos com imagens de mulheres negras que valorizam a sua imagem.

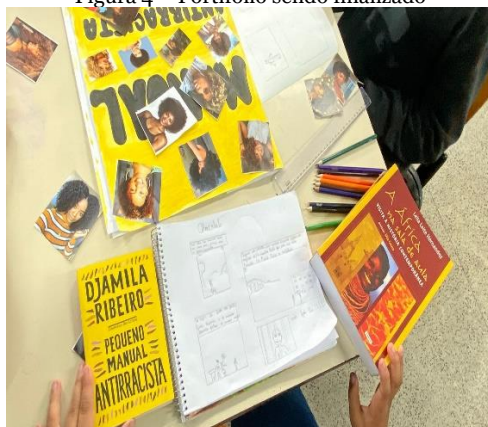


Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Todos os trabalhos foram colados em um material expositivo a fim de montarmos um grande portfólio que intitulamos por “Manual Antirracista”.



Figura 4 – Portfólio sendo finalizado



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Terceira atividade

A terceira atividade realizada foi introduzir a ludicidade dentro da temática com alguns jogos digitais antirracistas no site on-line: <https://wordwall.net/pt-br/community/racismo>.

Os jogos eram na modalidade de perguntas e respostas, caça - palavras, jogo da memória e falso ou verdadeiro. Algumas perguntas que eram respondidas nos jogos on-line com a sinalização de falso ou verdadeiro:

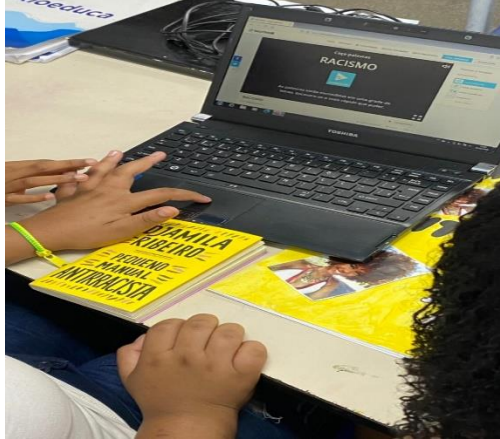
- Humilhar uma pessoa por ela ser negra é correto. (VERDADEIRO) OU (FALSO)
- Chamar uma pessoa de macaca não é ofensivo. (VERDADEIRO) OU (FALSO)
- Quando uma pessoa tem o cabelo liso podemos dizer que ela tem o cabelo bom. (VERDADEIRO) OU (FALSO)
- Pessoas negras não são inferiores. (VERDADEIRO) OU (FALSO)

As crianças foram separadas em dez quartetos e respondiam os jogos de forma coletiva. Os jogos foram realizados de maneira on-line com os computadores da unidade escolar.



Todas as atividades realizadas foram desenvolvidas dentro da sala de aula com a minha mediação. Os materiais foram jornais e revistas do ano vigente, tesouras, colas, tintas, canetas coloridas, papéis coloridos para a confecção de cartaz e computadores disponibilizados pela escola Vila Paciência .

Figura 5 – Jogo virtual antirracista sendo realizado em grupo.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Quarta atividade: filme pantera negra

A quarta e última atividade foi para encerrar o ciclo de trabalhos voltados para o projeto do Manual Antirracista. Foi um dia de cinema do filme “Pantera Negra”.

O filme Pantera Negra retrata a história de realidades tecnológicas e novas possibilidades para vários grupos sub-representados no cinema. Retrata pautas de liderança, respeito e hierarquia negra, muito bem executados por atrizes e atores negros. O filme ocasionou uma boa finalização para o trabalho antirracista, pois ao mesmo tempo trouxe uma representatividade respeitada onde o herói era negro africano e ao mesmo tempo trazia temas de desigualdade social, encaminhamento para o crime, liderança, justiça e ganância militar realizadas por pessoas negras.



O filme Pantera Negra traz diversas valorizações e referências históricas da cultura africana, ainda que ocasione uma fusão de fatos históricos e ficção do reino futurista de Wakanda não colonizada e tão pouco dominada pelo imperialismo europeu, o filme não deixou de mostrar a escravidão, as desigualdades sociais, mas também a valorização da cultura e a sua originalidade imponente. Além disso, o que se torna o destaque da ficção foi a inversão das relações entre os personagens brancos x personagens negros. Onde o protagonista é negro e o coadjuvante é branco.

A escolha desse filme para encerrar a intervenção do projeto Antirracista foi para promover nas crianças uma influência na construção das suas identidades de modo positivo. A fim de fornecer representatividades trazendo personagens negros tanto nos livros e nos filmes que pudessem romper com os estereótipos da indústria cinematográfica além de efetivar a Lei 10.639/2003 e suas diretrizes.

Figura 6 – Capa do filme da Marvel Pantera Negra



Fonte: Marvel Studios 2018

Análise e discussão dos resultados

Os resultados alcançados, após três meses de atividades intensas e de forma diária, foi a percepção de um crescimento do respeito mútuo, já que as ofensas preconceituosas aconteciam constantemente. Entretanto, atualmente os alunos se policiam mais antes de falar sobre o cabelo do outro, sobre a etnia, aspecto físico.



E, quando percebem outras pessoas de outras séries cometendo racismo eles os alertavam alegando ser crime, tal atitude.

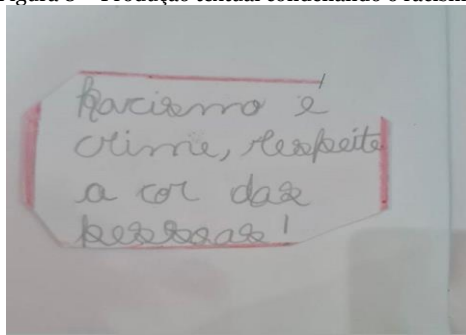
Os conhecimentos adquiridos por eles foram de extrema importância para o relacionamento mais cordial e sadio, pois muitos deles, antes de iniciarmos a intervenção do trabalho da educação antirracista, declararam que não tinham conhecimento da gravidade e tão pouco tinham a consciência de que havia uma penalidade para tal ato. O impacto foi significativo, pois tem gerado compartilhamento dos conhecimentos aos demais alunos. Não apenas para os alunos diretamente envolvidos, mas tomou uma proporção que pôde ser ampliada para os demais. Ao longo das atividades muitos alunos passaram a ter mais responsabilidades dos seus atos, e como as avaliações por meio de observações e atividades, pude perceber que as produções textuais e artísticas havia condenação dos atos racistas.

Figura 7 – Produção artística sobre a discriminação racial.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 8 – Produção textual condenando o racismo.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)



As imagens 5 e 6, expressas acima, exemplificam cenas que eram comuns no cotidiano dos alunos, e após a educação antirracista com os trabalhos voltados para leituras, jogos, filme e do produto final (Manual Antirracista físico), os alunos passaram a ter uma nova postura e falas onde eles mesmos condenavam tais ações.

Considerações finais

A escola necessita assumir diariamente o seu dever no combate das práticas de intolerância racial ou qualquer outra atitude preconceituosa. Conversas diárias trazem uma grande consciência inicial para aqueles que desconhecem sobre o tema. O primeiro passo é não ignorar a gravidade do racismo, mas sim debater massivamente sobre o tema dentro da sala de aula. Em hipótese alguma podemos trabalhar a educação antirracista apenas em feriados de novembro. A educação antirracista deve ser diária e permanente dentro da sala de aula, a mesma não deve ser vista como um folclore. Toda a escola necessita estar mobilizada com o mesmo propósito, sem distinção de segmentos: professores, discentes, comunidade escolar, funcionários, gestores e todos que fazem parte direta ou indiretamente da escola.

O desafio de construirmos um currículo em que a base seja o respeito à diversidade, não pode desconsiderar toda a história da África e por sua vez a afro-brasileira. O nosso compromisso enquanto educadores que visam o combate ao preconceito racial, deve desmistificar os estereótipos das pessoas negras enquanto seres inferiores.

É de extrema importância que a escola, enquanto espaço democrático esteja sempre voltada para o combate de todo tipo de intolerância e preconceito a fim de formarmos futuras gerações mais tolerantes, respeitosas e humanas.



Figura 9 - Alunos diante do mural antirracista organizado pela Educação Infantil.



Fonte: Arquivo pessoal 2021

Referências

ANDRADE, Maria Márcia Brito. **Conhecendo os heróis e a luta do negro no Brasil**. Revista do Professor, n. 41, jan./mar. 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.639/03, 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: . Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD: SEPPPIR, 2009.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. BRASIL, **Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Suplemento Especial Direitos Humanos**. Encarte do Jornal Radcal. Fundação Atos Bulcão, 1998.



FREIRE, Paulo. (2005): **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. **Considerações em torno do ato crítico de estudar**. In: FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 9-12.

GONZALEZ, Lélia. "**Racismo e sexismo na cultura brasileira**". In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

IPEA. **Atlas da violência** 2017. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <http://olma.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Brasil-Atlas-da-Viol%C3%Aancia-2017.pdf>. Acesso em 22 de out. de 2021.

_____. Lei Federal 12.288, de 20 de Julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 20. Jul. 2010. Disponível em: Acesso em: 17/11/2021

MARVEL. **Pantera Negra: Pranto de uma nação condenada**. v. 2, n. 1, jul. Disponível em: <http://lasquei.blogspot.com.br/2014/04/pantera-negra-v2-completo.html>. Acesso em: 5 set. 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

Ribeiro Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades. **Como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas**. Revista do Professo, n. 44, out./dez. 1989.



CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E ESPAÇO DE ACOLHIMENTO A DIVERSIDADE HUMANA: Local de Preto, branco, pardo, indígena e outros

CARLOS ANTÔNIO VIEIRA

 10.47247/LR/88471.81.4.6





Introdução

Em pleno século XXI temos a condições de vivenciar diversos avanços na história da humanidade, sejam eles nas áreas das ciências, tecnologia ou das artes. O homem chegou à lua, descobre novos planetas, descobre a cura para doenças diversas. No entanto, uma doença aparentemente simples de se curar ainda se encontra presente no seio da nossa sociedade e de outras ao redor desse mundo. A intolerância. A educação seria uma ferramenta importante para mudar o rumo da humanidade, o direito dos homens, mulheres e crianças terem acesso à educação de qualidade que pudessem transformar os seus mundos. No entanto, o que podemos ver ainda nas nossas escolas são exemplos de desrespeitos ligados à origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural, dentro outros.

Conhecemos escolas por dentro e por fora, tendo em vista as três décadas de atuação em todas as esferas do sistema educacional brasileiro, e por mais que tenhamos uma legislação que puna o racismo como crimes ainda acontecem dentro das escolas situações de discriminação racial entre estudantes e ainda sem querer acreditar ainda podemos encontrar profissionais que atuam nas escolas com ações discriminatórias ou que não contribuem para combater o racismo.

Os profissionais que atuam na Educação Básica não têm na sua formação inicial embasamentos teóricos consistentes para trabalhar com as questões relacionadas a questões ligadas a diversidade. Mesmo com advento das leis 10639/2003 e 11645/2008, que determinam que as escolas trabalhem a História e Cultura da África e dos afrodescendentes, ainda estamos longe de atender essa demanda tão significativa. A falta de formação dos profissionais de educação aliados à péssima qualidade dos materiais didáticos que reforçam estereótipos em relação ao estudante negro. O documento Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais nos auxilia a refletir sobre essa temática quando afirma:



No ensino de História, o personagem negro está circunscrito ao período da escravidão; as mães com seus filhos que ocupam os murais escolares são brancas. Os personagens das histórias infantis são brancos; as famílias ou os pequenos grupos que aparecem nas ilustrações ou em filmes didáticos realizando atividades cotidianas como trabalho, lazer, estudos, são brancos; os pais, que em geral pouco aparecem, também são brancos; os artistas ou cientistas estudados ou apreciados são brancos. Esse é o espaço da omissão que não é apenas didática, ele é política, pois está na base dos princípios que organizam as escolhas realizadas. (BRASIL, p. 258, 2006)

O estudante negro ao ter acesso ao livro didático pouco se vê representado, ou quando isso acontece esse é descrito geralmente a partir de imagens ligadas a escravidão e em funções subalternas que os colocam em condições sociais nada privilegiadas. Essas referências não ajudam aos nossos estudantes negros a terem uma imagem positiva de si mesmo e acabam reafirmando estereotípicos em relação ao negro no contexto social.

Uma escola democrática que atenda as exigências da sociedade atual, precisa estar atenta em construir uma visão mais heterogênea do mundo enquanto espaço de convivência humana com todas as diferenças e particularidades inerentes a cada cidadão no seu contexto de vida.

Construir uma escola democrática, em que de fato cidadãos e cidadãs brasileiros possam ter seus direitos respeitados é uma tarefa que exige um esforço coletivo, das diversas esferas da sociedade. Segundo Freire (1967), para a construção de uma educação democrática, o pressuposto básico é o diálogo e a escuta atenta com todos os envolvidos no processo educacional. Ele, afirma que temos esse modelo de escola na qual:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para um pensar autêntico, porque recebendo as formulas que lhe damos, simplesmente guarda. Não as incorpora porque a incorporação é resultado de busca de algo que exige, de que o tenta, o esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1967, 96-97)



A Constituição Federal de 1988 no seu artigo 227 protege os direitos fundamentais da criança e do adolescente, especialmente no tocante à dignidade do menor e a tutela de sua liberdade e integridade físico-psíquica:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. § 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente. (BRASIL, 2016).

A criança e o adolescente devem ter tutelada sua dignidade, bem como todos os direitos fundamentais que dela decorrem. A Lei n. 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 1º, da chamada *proteção integral à criança e ao adolescente*, entendendo-se por proteção integral daqueles, que nos termos do artigo 12 do referido diploma legal, são considerados crianças ou adolescentes, aquela que abarque todas as necessidades de um ser humano em desenvolvimento, isto é, trata da prestação de assistência moral, material e jurídica, a ser fornecida seja pela família, seja pela comunidade ou pelo Estado.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando sê-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade; Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; (BRASIL, 2016)

Os meninos e meninas que frequentam nossas escolas são cidadãos e cidadãs de direito, cabe nesse sentido à construção de uma escola que não inculquem nesses estudantes qualquer tipo de discriminação ligada à origem, de gênero, sexual, étnico-racial e cultural entre outras. Diante desse cenário, o objetivo deste estudo é compreender:



- I. - Identificar as práticas de racismo presentes na escola com a finalidade de combatê-las;
- II. - Valorizar as diferenças e a diversidade humana e cultural, desconstruindo ideias de padronização e normatização;
- III. - Reconhecer e colocar em prática o respeito aos direitos humanos, sendo esses fundamentais para todos e todas segundo a nossa Constituição;
- IV. - Estimular ações de superação de desigualdades raciais e sociais visando à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A metodologia de pesquisa utilizada para realizar o estudo é qualitativa e interpretativa tendo como base a observação participante. Para tanto, a pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo com 03 turmas do quinto ano do Ensino Fundamental I.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para uma reflexão quanto à importância de construir relações de raça não pautadas em estereótipos socialmente construídos e que possamos pensar numa escola mais democrática, que respeite a diversidade brasileira.

Este trabalho está dividido em cinco seções, posteriores a esta introdução. Na seção 1, o leitor terá acesso ao referencial teórico da pesquisa, no qual são apresentados os autores e a legislação sobre “relações étnico raciais”. Na seção 2, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo. Na seção 3, analisamos e interpretamos os dados coletados durante esta pesquisa. Por fim, na seção 4, discorreremos sobre as considerações finais da pesquisa realizada.

Referencial

A história da humanidade foi construída muitas vezes pela hegemonia de uma civilização sobre outra. Nesse sentido, vidas e culturas sempre foram ceifadas em favor de uma ideologia, do poder



econômico ou potencial bélico. Dentro desse contexto, os negros foram tragados do seu universo cultural e expostos às crueldades desumanas. Temos que reconhecer que esse homem continua no centro do poder, emanando ordens, diretrizes de vida e comportamentos para um grande número de pessoas que fogem do padrão que a sociedade institui como “normais ou aceitáveis” nas mais diversas áreas da vida e comportamento humano.

Na sociedade atual, encontramos uma diversidade de ações que contrapõe o estado de direito do cidadão, no qual as pessoas sofrem preconceito de origem, de gênero, sexual, étnico-racial e cultural, entre outros. A Constituição Federal do Brasil no seu artigo Art. 5º (2011, p. 10) afirma que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Vivenciamos hoje, diversos avanços na história da humanidade, sejam eles nas áreas relacionadas às ciências, tecnologia ou artes. No entanto, uma doença aparentemente simples ainda assola o Brasil e muitas outras partes do mundo: a intolerância em seus mais diversos aspectos. A educação é uma ferramenta importante para mudar os rumos da humanidade, ou seja, o direito de homens, mulheres, meninos e meninas de terem acesso aos bens culturais e humanos que possam transformar suas vidas e, conseqüentemente, o mundo em que vivemos.

A escola não é um espaço apartado do mundo. A escola é o próprio mundo e, nesse sentido, recebe influências desse e precisa lutar para quebrar os paradigmas ligados ao preconceito de origem, de gênero, sexual, religioso, étnico-racial e cultural dentre outros. Entrar no universo da sala de aula é trazer à tona a preocupação quanto ao papel do profissional da educação no sentido de contribuir para a educação do país e do mundo. Sendo assim, não podemos perder de vista a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e igualitária.

O papel do professor está muito além de “transmitir” conhecimentos acumulados pela humanidade. Transmitir



conhecimento é uma tarefa muito simplista e deixa o trabalho da escola pequeno. Constituir cidadãos e cidadãs é papel fundamental da instituição escolar. Concordamos com Gadotti (2000) quando afirma que é necessário a implantação de uma escola cidadã, na qual os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de assegurar o conhecimento historicamente acumulado, sem preconceitos, sem discriminações, discutindo sua autonomia, e propiciando praticas de reflexões para que os estudantes sejam capazes de encontrar respostas para as diversas inquietações oriundas da sua relação com o mundo. A esse respeito, Libâneo (1998) afirma que a escola com a qual sonhamos deve assegurar a todos a formação que ajude o estudante a se transformar em um sujeito pensante, capaz de utilizar seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos, habilidades e valores mais humanos.

Gomes (2005) ajuda-nos a refletir sobre o papel da escola no sentido de quebrar paradigmas ainda fortemente instituídos da nossa sociedade que acabam por perpetuas o racismo e as diferenças:

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos(as) alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, as nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e a sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significante e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros (GOMES, 2005a, p. 49).

Nesse sentido as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 vêm reconhecer que o ensino da educação étnico-racial e indígena é uma



dívida para com o nosso povo, só assim, será restaurado a importância do negro, e do indígena como agente ativo do processo de formação da sociedade brasileira e fará com que nossos estudantes se sintam construtores da sua própria história.

Como afirma BENTO (2005), uma reflexão sobre nossos próprios valores, crenças e condutas são fundamentais para entendermos as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa adotada nesse trabalho é qualitativa e interpretativa, tendo como base a observação participante. A opção por essa metodologia de pesquisa deu-se na medida em que ela possibilita ao pesquisador uma maior imersão no campo e conseqüente melhores condições para desenvolver as questões, entender melhor as situações sob o viés dos estudantes. Segundo Gori (2006), adotamos nessa pesquisa uma atitude de escuta e de elucidação dos diversos aspectos da situação, sem imposição de suas concepções próprias.

O trabalho foi desenvolvido em escola de ensino fundamental, da Prefeitura do Municipal de São Paulo, situada na Zona Sul da Cidade, que tem uma comunidade que apresenta condições sociais, econômicas e familiares satisfatórias dentro do atual contexto brasileiro, assim como o grau de escolaridade dos pais, o que pode contribuir para melhor aproveitamento e rendimento escolar. No que tange a Avaliação Externa – IDEB – 2015, a instituição figura entre as melhores escolas do Município de São Paulo.

O trabalho foi desenvolvido com 3 turmas, denominadas de “Turma A, B e C” do ensino fundamental I, compostas por 80 estudantes, sendo 37 meninos e 38 meninas. A escolha dessa faixa etária deu-se em especial por se tratarem de crianças que estão entrando na pré-adolescência e que terão que aprender continuamente a conviver e estabelecer novas relações de amizade e/ou parcerias independente de como o interlocutor é ou se apresenta.



Análise e interpretação de dados

Para que pudéssemos entender quais as percepções que os pais/responsáveis dos estudantes têm em relação à cor/raça dos seus filhos e filhas procuramos essas informações nas Fichas de matrículas. No ato entrada dos estudantes na escola, os responsáveis legais são questionados quanto à cor ou raça e respondem com base nos critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou seja, se declaram de cor branca, preta, amarela, parda ou indígena. O que podemos perceber é que muitas vezes os familiares não ficam à “vontade” para responder esse questionamento, em especial se a criança não for branca. Afirmar de forma categorica que a criança é negra não parece algo natural para as famílias. Podemos entender que ser negro nesse país é sem sombra de dúvidas um fardo muito pesado, em especial por todos os estereótipos socialmente construídos em relação a essa parcela da população e ainda pelas condições sociais muito desfavorecidas que muitos desses cidadãos encontram-se. Podemos ainda inferir ainda que permanece no universo de uma parcela da população a afirmação de Bento (2004):

Os estudiosos do início do século diziam que os negros eram inferiores biologicamente e por isso foram escravizados, acrescentando ainda que a escravidão brasileira houvesse sido suave e amena. Quatro décadas depois, os estudiosos mais progressistas, afirmavam que os negros não eram inferiores biologicamente, mas, como foram escravizados, acabaram ficando deformados. Interessante destacar que nenhum desses grupos de estudiosos apontou deformação na personalidade do escravizador, isto é, do branco. (BENTO, p. 70, 2004)

COR/RAÇA	DECLARAÇÃO DAS FAMÍLIAS EM FICHA DE MATRÍCULA					
	5º ANO - A - MANHÃ	%	5º ANO - B - MANHÃ	%	5º ANO - C - MANHÃ	%
TOTAL DE ALUNOS	27		27		26	
BRANCA	12	44,44	21	77,78	15	57,69
PRETA	3	11,11	0	0,00	1	3,85
PARDA	11	40,74	6	22,22	9	34,62
AMARELA	0	0,00	0	0,00	1	3,846
ÍNDIGENA	0	0,00	0	0,00	0	0,00
NÃO DECLARADA	1	3,70	0	0,00	0	0,00
TOTAL DE ALUNOS	27	100,00	27	100,00	26	100,00



Ao analisar o quadro acima podemos detectar que predominantemente os pais/responsáveis declaram que seus filhos são brancos.

Os estudantes pesquisados estão matriculados na Unidade Escolar desde o primeiro ano do ensino fundamental I, e tiveram a possibilidade de conviver no ambiente de uma escola que procura ser democrática e inclusiva, respeitando dessa forma as diferenças seja ela de raça, religião, sexualidade dentre outras. Assim a escola procura desenvolver o respeito a si próprio e ao outro, respeitando as diferenças como algo que possa agregar novos valores e conhecimentos.

A escola desenvolveu um trabalho interdisciplinar com esses estudantes, cuja finalidade era construir/desconstruir saberes em relação ao racismo na escola e na sociedade e saber quais as percepções desses estudantes acerca dessa temática. Com base em um questionário respondido por esses 80 estudantes, detectamos que a grande maioria afirma não ser racista, no entanto, esses mesmos estudantes já presenciaram situações racistas no interior da escola ou fora dela.

Para alargar os conhecimentos dos estudantes quanto à temática, utilizamos o trabalho de uma professora de História para desenvolver um contexto histórico sobre a temática das relações étnico-raciais no Brasil e no mundo.

A professora da Sala de Informática Educativa colaborou auxiliando os estudantes na pesquisa histórica. Para desenvolvimento e aprofundamento desses contextos foram utilizados os filmes: “O Xadrez das Cores” e “Lápis de Cor”, após a exibição realizamos rodas de conversas, cuja finalidade era entender as concepções dos estudantes quanto ao racismo na escola e trazendo-lhes novas possibilidades de olhar a problemática.



Características	Descrição
Físicas	Eu tenho cabelos pretos, olhos castanhos escuros, pela negra e muito bonita e sobrancelhas pretas.
Emocionais	Falo muito, gosta de gritar e jogar videogame.
Familiares	Meu irmão fala que quando eu crescer ficarei maior que ele e minha mãe fala que ficarei rabugente quando velho
O que mais sentir vontade de falar sobre si	Gosto de falar sobre jogos e seus nomes e quando do lançamentos de outros

Com colaboração da professora de Sala de Leitura que tem como formação principal a área de Educação Artística, foram apresentados artistas que construíram autorretratos e em seguida efetuamos a proposta de que os estudantes fizessem o exercício do espelho e em seguida elaborassem seus próprios autorretratos, identificando suas características físicas, emocionais, familiares e outras considerações livres. Todos os trabalhos desenvolvidos foram coordenados pelas professoras de ensino fundamental I, regentes dessas classes e com a colaboração dos demais professores da escola.

Em continuidade organizamos uma Mesa Redonda contando com a participação de uma doutoranda em relações étnicas raciais, uma mãe marroquina, um imigrante Angolano, um professor de matemática negro e deficiente e uma professora negra da área da língua portuguesa da Unidade Escolar. Todos esses profissionais puderam colaborar com suas experiências de vida, suas dores e lutas para conquista de espaços na nossa sociedade. Os estudantes tiveram a possibilidade de interagirem e fazer perguntas aos convidados. Morin (2000, p. 47) ajuda-nos a refletir sobre o papel da escola na construção desse novo cidadão quando afirma que é necessário:





	Características	Descrição
	Físicas	Sou alta, meu cabelo é preto e meus olhos são castanhos escuro.
	Emocionais	Feliz e um pouco impaciente.
	Familiares	Me pareço com a minha mãe.
	O que mais sentir vontade de falar sobre si	Sou linda e fofo.

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele. Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto para ser pertinente. “Quem somos: é inseparável de “Onde estamos” De onde viemos, Para onde vamos. Interrogar nossa condição humana implica primeiro nossa posição no mundo.

Para finalizar esse rol de atividades aplicamos o mesmo questionário aplicado a cinco anos atrás aos pais ou responsáveis no ato da matrícula quanto à raça/cor dos estudantes:

COR/RAÇA	DECLARAÇÃO EFETUADA EM PESQUISA COM OS PRÓPRIOS EDUCANDOS					
	5º ANO - A - MANHÃ		5º ANO - B - MANHÃ		5º ANO - C - MANHÃ	
		%		%		%
TOTAL DE ALUNOS	27		27		26	
BRANCA	3	11,11	11	37,04	11	38,46
PRETA	4	11,11	2	7,41	3	11,54
PARDA	16	59,26	14	44,44	12	34,62
AMARELA	1	3,704	0	0,000	0	0,000
ÍNDIGENA	1	3,704	0	0,000	0	0,000
NÃO DECLARADA	2	7,41	0	0,00	0	0,00
TOTAL DE ALUNOS	27	96,30	27	88,89	26	84,62

Podemos verificar que as respostas dos responsáveis não correspondem com as respostas das crianças. Os resultados da pesquisa realizada com os estudantes demonstram que esses se declaram pardos na sua grande maioria. Podemos concluir que ao conhecimento, a convivência dentro de valores que envolvam respeito às diferenças e a não discriminação podem levar a uma aceitação maior da sua condição. Nesse sentido, a escola precisa ser



um espaço aberta ao diálogo constante com seus estudantes e nessa vertente Freire (1997 p. 88) afirma:

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo é o direito de também atuar. (FREIRE, 1997 p. 88)

Considerações finais

Fica evidente que os estereótipos sociais perpetuados através de séculos ainda encontra-se presentes no universo de grande parte da população brasileira e mesmos dos nossos estudantes, que por mais que estejam frequentando o ensino fundamental I por no mínimo 05 anos, ainda são influenciados por esses modelos.

As escolas precisam urgentemente aproveitar que esses estudantes estão em processo de construção de conhecimentos, precisam aprender com outras culturas, de organização social, e nesse sentido o papel da escola colaborar para construção de uma sociedade mais humana e igualitária. Todavia, para que escola cumpra com esse papel, faz-se necessário investir de forma sistemática na formação dos profissionais (professores, coordenadores, gestores e demais membros das equipes de apoio) que atuam na educação básica, para que esses tenham os subsídios necessários para trabalhar com estudantes sem qualquer tipo de discriminação de gênero. Gadotti (2000) afirma que é necessário a implantação de uma escola cidadã, onde os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de assegurar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, sem preconceito, sem discriminação, discutindo sua autonomia para que os estudantes sejam capazes de encontrarem respostas do que perguntam.

A esse respeito temos a contribuição de Libâneo (1998) que afirma que a escola com a qual sonhamos deve assegurar a todos a formação que ajude o estudante a transformar-se em um sujeito



pensante, capaz de utilizar seu potencial cognitivo na construção e reconstrução de conceitos, habilidades e valores mais humanos.

Os trabalhos desenvolvidos com os estudantes da Unidade Escolar propiciaram para que esses construíssem um rol de conhecimentos para refletirem sobre as práticas racistas que acontecem na escola e na sociedade e possam serem agentes de combate contra essas práticas. Nesse sentido, o corpo docente e educadores tiveram a possibilidade de valorizar as culturas, os saberes que cada povo, cada sociedade tem para nos oferecer e ratificar que essas diferenças nos constroem como seres humanos. A visita de todo aporte legal, que passa pela Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como as Leis 10.639 e 11.645, também foram notadamente importante para todo o desenvolvimento dos trabalhos, na medida em que a escola ao desenvolver com seus estudantes esse trabalho, atende o que a legislação preconiza, e cumpre com a tarefa sua de construir um mundo mais justo, mais humano e com menos preconceito.

Podemos afirmar que a construção de uma escola realmente democrática e que respeite a população negra ainda não é uma realidade, ou seja, uma escola inclusiva é aquela que dá lugares para todas as vozes, que dá a palavra para todos os seus membros, meninos, meninas, brancos, negros, pardos, indígenas, pobres, ricos, com qualquer orientação sexual.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco**. São Paulo: Ática, 2005.

BRASIL, **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.



_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acessado em 06/01/2016.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em 14/01/2016.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar.** São Paulo: Olho d' Água, 1997.

_____. **A Educação na Cidade.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Política e Educação.** 5^a ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23) 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Nilma Lino. 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: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39-62. (Coleção Educação para Todos)

GORI, Renata Machado de Assis. **Observação Participante: Aplicações na Pesquisa e no Contexto Escolar.** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Goiás. V I, n.2, p. 113-120, jan/jul 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora – Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2001.



POLÍTICAS RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MACEIÓ-ALAGOAS, BRASIL

GALBA TEREZA BARBOSA DA COSTA E
PABLO CASTILLO ARMIJO

 10.47247/LR/88471.81.4.7





Exposição do problema

O estudo trata das influências das políticas étnico-raciais no currículo das escolas municipais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em Maceió-Alagoas. Um grande marco dessas políticas foi o surgimento da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), a qual obriga as escolas incluírem em seus currículos escolares a disciplina História da África e da cultura dos Afrodescendentes brasileiros. Porém, é necessário saber as influências que essas políticas trouxeram para o currículo do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de 2005 a 2015.

O ponto de partida é o que os professores das escolas municipais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sabem acerca da história da África e da cultura Afro-brasileira, ou seja, como estão sendo desenvolvidos os trabalhos após a implementação de políticas étnico-raciais, especialmente em relação à Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003); como foram e como estão sendo formados para ensinarem os conteúdos da referida lei. Além disso, verificar os entraves na efetivação das referidas políticas no currículo da escola.

A escolha do estudo surge das observações realizadas no cotidiano de algumas escolas da rede municipal de Maceió-Alagoas, as quais trabalham com o ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Observamos que muitos professores (as) utilizam o discurso de que sabem pouco sobre o que preconizam as políticas étnico-raciais, especialmente a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003).

A pesquisa é realizada em duas escolas da rede municipal pública de ensino em Maceió-Alagoas e teve um universo de 10 (dez) professores (as), sendo 5 (cinco) de cada escola, que ensinam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, os quais são escolhidos aleatoriamente e, posteriormente, mediante o termo de consentimento, efetivam-se as entrevistas semiestruturada e em profundidade, cujo objetivo é saber as influências que as políticas étnico-raciais trazem para o currículo da escola.



Fundamentação teórica

Políticas públicas étnico-raciais no Brasil

As citadas políticas são efetivadas no cenário de grandes lutas e persistências, protagonizadas inicialmente pelos Movimentos Sociais Negros e posteriormente por outros segmentos da sociedade.

A luta dos movimentos sociais negros marcam presença em todos os espaços da sociedade, através de conferências, efetivação das leis que trazem os elementos dos direitos a igualdade de oportunidades e das reparações pelas dívidas históricas que o Brasil tem com os afrodescendentes, também com outros povos que foram discriminados socialmente, a exemplo os povos indígenas.

A criação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), reivindicada pelo movimento social negro, foi instituída pelo Estado Brasileiro. Um dos primeiros atos do governo do então Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva foi, em 09 de janeiro de 2003, o de assinar a Lei que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Gomes (2011) discorre que a efetivação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), como política pública em educação vem trilhando uma trajetória tensa e complexa no Brasil. Mas reconhece que deve ser efetivada nas escolas, nos currículos, nos projetos políticos-pedagógicos (PPP), na formação de professores, nas políticas educacionais e nos espaços de lutas pelos direitos da população afro-brasileira, indígena e outras diversidades.

Santos e Lobato (2003) mostram o teor da Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, estabelecendo as diretrizes para a educação nacional, as quais devem incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e dar outras providências” (214).

A finalidade da referida Lei é inserir nos currículos das instituições de ensino o conhecimento real da história e da cultura



da população Afro-brasileira, além de ser um reconhecimento e valorização da história cultural e da identidade afro-brasileira, Gomes (2011). A autora complementa que essa legislação precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais, dos Movimentos Negros e de toda sociedade que anseia viver com mais igualdade e inclusão, sem discriminação nem exclusão de qualquer pessoa nos espaços sociais.

Gomes (2007) explicita não ser tão prático trabalhar pedagogicamente com a diversidade, principalmente em um país como o Brasil que tem marcas de exclusão social. Mas, a própria autora afirma que “a inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como: desigualdade, discriminação, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia” (31).

A partir do exposto percebe-se que a autora aponta os desafios de realizar um trabalho no contexto educacional voltado para as políticas de relações étnico-raciais, dadas as marcas de exclusão social, mas, por outro lado, faz-se necessário compreender as influências no currículo da escola, quando há ali um trabalho formalizado.

Currículo e escola

Referente ao currículo, Moreira (1990) traz as primeiras discussões sobre como ele surgiu no país, no início do século XX, contando com a atuação de importantes participantes do Movimento Renovador da Educação – Escola Nova, a exemplo de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Carneiro Leão, Mario Casassanta e outros. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o currículo nasceu na efervescência do Escolanovismo, passando por influências do pensamento progressista em educação, especialmente as ideias de Dewey e Kilpatrick. Mas, consolidou-se após a criação do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP) no ano de 1938.



Na década de 80, porém, a concepção de currículo sai do cenário meramente técnico e inicia a grande caminhada numa produção mais humanista e emancipatória, indo ao encontro da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, com a tradução da obra de Michael Apple “Ideologia e Currículo”, discutindo sobre a questão do currículo oculto (a experiência escolar e o ensino ideológico dissimulado), os conteúdos ideológicos no currículo e a atuação do professor (Moreira, 1990).

Para Michael Apple (1982) é importante saber: *em que medida o conhecimento transmitido pela escola contribui para manutenção das diferenças sociais? Por que se ensinam nas escolas alguns conhecimentos e não outros? Como fazem as escolas para distribuir esse capital cultural?*

O autor complementa que “as escolas desempenham o papel de distribuidoras de normas e valores necessários a fazer com que a desigualdade social pareça natural, isto é feito através do currículo oculto” (Apple, 1982).

A partir da década de 90 muitos estudos acerca de currículo foram surgindo nas produções de autores brasileiros e ganhando um viés mais crítico, humanista, libertador e, acima de tudo, um olhar para a realidade dos sujeitos, das suas experiências e subjetividades.

Na visão de Pacheco (1996), discorrer sobre currículo é o mesmo que tratar da prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...), na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p.20).

Na concepção de Silva (1999, p. 27), “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornaremos, naquilo que nos tornaremos o currículo produz, o currículo nos produz”. Ressaltando o caráter subjetivo e também a formação de identidades que o currículo norteia.

Santos e Paraíso (2000, p. 5) salientam que “a escola deve buscar formas de organização curricular em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação em torno de uma ideia



integradora”. Os autores compreendem que o conhecimento escolar deve ter consonância com o contexto o qual são construídos.

As reflexões de Santomé (1995) acerca de currículo de culturas negadas e silenciadas têm sido estudos de grande contribuição no que tange às questões raciais e de diversidade étnico-racial nas escolas. O autor discorre que,

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizadas que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 163).

Gomes (2012) corrobora com a reflexão de Santomé e alerta para a forma marginalizada de tratamento da cultura negra, das questões de gêneros, da juventude, das lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares. “Tratadas de maneira desconectadas com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional” (104).

A autora acrescenta que “na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa, valores, ideologia, símbolos, interpretações vivências e preconceitos” (Gomes, 2012, p. 104). Ressalta ainda que, “a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar, o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (104).

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Pesquisa de abordagem qualitativa

O desenho qualitativo se configura como base desse estudo por ser uma abordagem que dá ênfase às percepções das pessoas entrevistadas e por oportunizar o uso de duas técnicas de



recolhimento dos dados, as entrevistas semiestruturadas e em profundidade. De acordo com Flick (2009) a pesquisa qualitativa não tem como sustentação um único conceito teórico e metodológico, mas abarca diversas abordagens teóricas e esses métodos utilizados irão caracterizar as discussões e as práticas da pesquisa.

O paradigma do estudo é o sócio-crítico que surge da Teoria Crítica de Jurgen Habermas, considerado uma abordagem crítica por desafiar o reducionismo do positivismo e o conservadorismo do paradigma interpretativo na investigação em ciências sociais e educação (Habermas, 1974). A escolha do paradigma sócio-crítico no presente estudo justifica-se por ser uma proposta de transformação social, de uma autoreflexão dos envolvidos na investigação.

Análise de conteúdo

O estudo em ênfase utiliza-se do tratamento dos dados colhidos nas entrevistas semiestruturadas e em profundidade, com a utilização da técnica de análise de conteúdo, a qual nasce no início do século XX nos Estados Unidos, para analisar material jornalístico (Caregnato & Mutti, 2006). A maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo como:

Uma técnica de pesquisa que trabalha a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicável ao seu contexto social. Na Análise de Conteúdo o texto é meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representam (p. 682).

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A pesquisa conta com a participação de duas escolas da rede municipal de ensino de Maceió, Alagoas, que estão aqui intituladas



com as siglas E1 (Escola 1) e E2 (Escola 2). Participam 10 (dez) professores (as), sendo 5 (cinco) de cada escola.

Contextos da investigação - Escola E1 e Escola E2

Estão inseridas na pesquisa duas Escolas públicas da Rede municipal de ensino que atendem o Ensino Fundamental nos dois ciclos, do 1º ao 5º Ano, do 6º ao 9º Ano e a Educação de Jovens e Adultos. As referidas escolas são escolhidas para a pesquisa em pauta, por ter a modalidade de Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano, foco da investigação. Todas estão localizadas em Maceió – Alagoas.

As Escolas E1 e E2 - adotam a gestão democrática, na qual seus gestores são escolhidos por voto direto dos segmentos envolvidos, pais, funcionários, docentes e discentes. São entrevistados 05 (cinco) professores (as) de cada escola, totalizando 10 (dez) participantes entre as duas escolas, os quais estão entre 30 e 55 anos de idade e possuem de 10 a 32 anos de experiência na profissão.

Os principais atores que participam do estudo recebem uma entrevista semiestruturada da autora da pesquisa e são também submetidos, voluntariamente, a uma entrevista em profundidade, a qual serve como complementação da primeira.

Resultados das entrevistas semiestruturadas das escolas e1 e e2

As entrevistas são compostas por dez perguntas semiestruturadas, dessas, três estão direcionadas ao problema inicial da pesquisa para realização da análise de conteúdos. As questões foram categorizadas de acordo com a proposta de Bardin (1977), cada categoria com duas subcategorias. Os (as) professores (as) participantes são denominados na pesquisa de P1, P2, P3, P4, P5, e as escolas E1 e E2.



Categoria nº 1 – Das relações étnicas - raciais na escola

Proposta da escola

Acerca das relações étnico-raciais na proposta da escola, de acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa, percebe-se o seguinte: “Esse tema se faz presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP), porém não foi ainda pauta de discussões” (P3E1). “O projeto contempla a lei e procura levar os professores a conhecê-la” (P4E1). Na segunda escola, as respostas foram as seguintes: P2E2, P3E2, “Ainda não conheço o Projeto Político-Pedagógico da escola onde leciono atualmente” (P5E2). “A Lei foi implantada, sancionada, mas a sua prática ainda deixa a desejar”.

Discussões em sala de aula

Em relação à efetivação das discussões em sala de aula, sobre às questões étnico-raciais, os sujeitos da pesquisa respondem que: “As discussões acontecem com debates sobre valores e a conduta indesejável a nossa sociedade” (P1E1); “A ênfase acontece no tempo em que aparecem discussões sobre algum problema relacionado ao tema”; “Acontece quando necessário. Faço através de conversa informal e debate”, “À medida que acontece denúncia, se trata conversando, orientando para que elimine esse preconceito” (P1E1); “Utilizo através de aulas expositivas, pesquisa na internet e depoimentos, como também do livro didático” (P3E1); “Faço a abordagem de acordo com o que vem no livro didático e também as questões do dia a dia, como o racismo e forma de discriminação” (P4E1); “Mostrando os alunos à importância dos negros na construção do nosso país e como nós ainda hoje os tratamos” (P4E1); “Trabalha cada um por si, buscando informações nos meios eletrônicos e adaptando a nossa realidade” (P5E1); “Desenvolve através de atividades” (P2E1).

Os (as) professores (as) da E2 ao serem entrevistadas em relação a como inserem as questões étnico-raciais em sala de aula responderam que: “Através dos conteúdos do livro didático de História” (P1E2); “sinceramente não estamos trabalhando de forma



sistemática, e sim de forma pontuada dentro do que aparece” (P2E2); “Não há um trabalho sistematizado sobre o assunto”. “Esse trabalho transcorre aleatoriamente, de acordo com necessidade coletiva de cada nível escolar” (P4E2); “Utilizo trabalho de textos do livro didático de História. Sempre realizo debate enfatizando a importância de respeitar as diferenças” (P2E2); “Em alguns momentos durante o ano em acontecimentos importantes” (P3E2); “Ensino tal conhecimento mediante a utilização de vídeos e discussões a respeito do assunto” (P4E2).

Categoria nº 2 - Desafios na prática docente

Formação continuada

Na escola E1, os participantes das entrevistas discorrem o seguinte: “Não tem formação na área das relações étnico-raciais” (P1E1 e P2E1); “Não. Nos últimos anos a secretaria não faz esses encontros” (P3E1); “Não tenho acesso” (P4E1); “Até agora, nenhuma. O único curso, formação que a SEMED¹ ofertou faz muito tempo e eu não fui informada a respeito” (P5E1); “A falta de mais informações e meios para que se efetive de forma mais prazerosa” (P1E1); “As políticas étnico-raciais de fato, não se efetivam no ensino público municipal e desta forma, não me dá subsídios para tal prática” (P3E1); “O principal é o preconceito por parte de alguns alunos e pais, por não quererem que nos dias de hoje seu filho se relacione com os colegas diferentes deles, ou seja, de cor”; “Muitos são os desafios, a começar pela conscientização e sensibilização dos que fazem educação. As formações por conta da SEMED deveriam ser constantes e os materiais disponibilizados para as escolas” (P5E1).

Os entrevistados da E2 respondem: “Participei de alguns programas de ensino étnico-racial anos atrás, quando seu clímax acontecia num evento promovido pela SEMED em data próxima ao Dia da Consciência Negra (P4E2); “Não. Porque o sistema como um



todo está preocupado com a situação da alfabetização” (P2E2); “Ainda não houve nenhuma discussão na escola sobre o assunto, desde que me tornei professor, em 2008, até os dias atuais” (P4E2).

Planejamento coletivo

Os (as) entrevistados (as) das duas escolas que participam da pesquisa discorrem que “falta um momento para amplo debate” (P1E2); “Não tem desafios nenhum desde que se tenha um prévio conhecimento do tema e das questões a serem exploradas” (P2E2); “A prática de planejamento coletivo, executada corriqueiramente, o que atrapalha a autonomia do professor em direcionar a prática curricular adequadamente” (P4E2). De acordo com as pessoas entrevistadas, no início do ano acontece o planejamento e a escolha do tema principal a ser abordado durante todo ano letivo com relação a história do negro no Brasil. Ressaltam que na escola é realizado sempre nas HTPC ¹ (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Categoria nº 3 - Percepção das influências no currículo da escola

Valorização das etnias

Ao serem indagados acerca das influências da política étnico-racial no currículo da escola as falas foram as seguintes: “Sempre tem influência no currículo e valorização das diversas etnias” (P1E1); “Nenhum impacto devido a não aplicabilidade de tais políticas” (P3E1); “influências positivas, só que o negro é tratado de forma igual ou pelo menos tenta se tratar” (P5E1).

A fala da entrevistada, quando expõe que “o negro é tratado de forma igual”, reporta-se aos questionamentos de Bernardino

¹ É o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipais e estaduais de ensino, com intuito de reunir professores e coordenadores pedagógicos para discussões com objetivo de trocar experiências profissionais, possibilitando assim reflexão sobre a prática docente.



(2002), quando diz que “o mito da democracia racial implicava um ideal de homogeneidade racial, o que significa que os racialmente diferentes não são bem vistos, posto que desafiem este ideal brasileiro” (p. 252).

Dessa forma, segundo o autor acima citado, o mito da democracia racial tem feito e sustentado uma atitude de neutralidade racial no momento de elaboração de políticas públicas no Brasil “fazendo pensar que com isso estamos construindo uma nação justa [...]” (Bernardino, 2002, p. 270).

Igualdade e respeito

Os participantes da entrevista ao reportarem a igualdade e respeito narram sobre a “consciência de que todos devem respeitar acima de tudo a pessoa independente de cor, raça ou da denominação religiosa” (P2E1); “[...] é necessária uma mudança de atitude [...] comprometimento de todos profissionais da educação [...] valorizar a cultura negra e contemplar a igualdade racial” (P5E2); “Sim. Não é fácil, mas já foi pior. Ao implantar a história dos negros na comunidade escolar percebi que a rejeição era grande entre as pessoas. Hoje podemos perceber que ainda existe preconceito, porém em casos isolados. Os jovens da escola passaram a ter mais respeito e aceitação, a si e ao outro” (P3E2).

Entrevista em profundidade das escolas e1 e e2

A escolha da entrevista em profundidade para colher os dados com maior riqueza de informações na investigação em pauta possibilita, por ser um instrumento que faz parte da pesquisa de enfoque qualitativo, o que consta neste estudo, denominada também de entrevista qualitativa como bem salienta Rúbio e Varas (2004, p. 155) “es uno de los principales instrumentos al servicio de la investigación social”.

Participaram das entrevistas 10 (dez) professores (as), sendo 5 (cinco) de cada escola (E1 e E2). Com o prévio consentimento dos participantes as entrevistas foram gravadas e,



posteriormente, realizada a transcrição de cada e em seguida realizado o tratamento de dados da análise dos conteúdos.

Análise dos dados das entrevistas em profundidade das Escolas E1 e E2

Nas entrevistas em profundidade participaram 10 (dez) professores (as) que ministram aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das duas escolas, aqui denominadas por questões éticas de E1 e E2. São elencadas três categorias já pré-determinadas e dessas emergem duas subcategorias dos dados colhidos nas entrevistas.

Ao indagar acerca das políticas étnico-raciais no contexto das propostas pedagógicas da escola, duas questões são mais constantes: o PPP da escola e o planejamento. Os (as) entrevistados (das) respondem que os conteúdos das políticas étnico-raciais constam na proposta pedagógica da escola, o que chamaram de PPP, no entanto, na percepção da maioria há necessidade de uma maior discussão e de debates na escola sobre essas políticas e a devida importância do planejamento na escolar.

Projeto Político-Pedagógico da Escola

Ao construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a intenção inicial é organizar os trabalhos pedagógicos no processo educacional com autonomia, partindo da realidade de todo contexto, o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96, que discorre também sobre a autonomia da instituição. O PPP traduz em filosofia e identidade da escola. Nas palavras de Saviani (1983, p.93), “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Veiga (2008) complementa que o político e o pedagógico são indissociáveis.

Os (as) entrevistados (as) entendem a importância dessas discussões na escola, mas afirmam que ainda são muito tímidas, fragmentadas e alguns alegam que não tem acesso ao PPP da escola.



A fala quase que unânime que esse trabalho é realizado individualmente em sala de aula. Por exemplo, “existem discussões do projeto político-pedagógico na escola, mas os trabalhos acontecem em sala de aula de forma tímida, de forma pontual [...] é um processo lento” (P1E1); “está na Lei nº 10.639/03 fundamentada no PPP, mas o trabalho acontece só em festividade” (P2E1); “as questões são pouco colocadas na escola e o professor faz um trabalho individual na sala de aula” (P3E2).

Nos rápidos trechos das falas dos (as) entrevistados (as) da Escola Municipal E1, percebe-se que existem as políticas étnico-raciais na proposta da escola, no entanto há uma necessidade de maiores discussões.

Em resumo, das respostas dos (as) professores (as) das duas escolas, E1 e E2, percebe-se que existe uma proposta escrita sobre as políticas étnico-raciais e encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, porém há necessidade de uma maior discussão entre os membros da escola a respeito dessas questões, como debates, reflexões e ações que ainda são poucas. O trabalho em sala de aula, em geral, acontece individualmente, cada professor trabalha dentro da sua visão. O foco maior das duas escolas são as datas comemorativas, a exemplo do dia 20 de novembro na comemoração da Consciência Negra¹.

Práticas na sala de aula

Dentro dessa mesma questão, das políticas étnico-raciais no contexto da proposta pedagógica da escola, os (as) professores (as) das duas escolas E1 e E2 participantes das entrevistas, colocam alguns elementos da prática docente em sala de aula e informam como se materializam essas políticas nesse espaço. Apesar da pouca discussão da temática no interior da escola, realizam, mesmo individualmente, trabalhos através de projetos e neles estão

1 Consciência Negra – Esse termo vem explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96 no seu Artigo 79-B discorrendo que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no Brasil.



inseridas as datas comemorativas, especialmente o dia 20 de novembro, citado anteriormente, que já consta no calendário escolar.

Os (as) professores (as) da escola E1 discorrem: “acontece ainda como uma brincadeira, em datas comemorativas, exemplo 20 de novembro” (P1E1); “é um processo, mais trabalhado nas festividades” (P2E1); “o professor faz um trabalho individual em sala de aula, realizo trabalho com tópicos sobre o assunto que é trabalhado em sala de aula” (P3E1); “trabalho individualizado mostrando a etnia brasileira e a formação desse povo, trabalho com contos e conscientização” (P4E1), “mais visível em festividade, em datas comemorativas” (P5E1).

Na segunda escola, E2, os (as) professores (as) também fazem referência ao trabalho individual que realizam nas suas salas de aula, os quais predominam nas datas comemorativas. Nos depoimentos dos (as) professores (as) entrevistados (as) das duas escolas, E1 e E2, as políticas étnico-raciais são trabalhadas individualmente, embora aconteça o planejamento, o trabalho acontece em datas comemorativas com algumas apresentações artísticas.

Freire (1996) destaca que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação”, segundo ele,

É preciso que, pelo contrário, desde o começo dos processos, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. “É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (p. 25).

Sabendo que uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos, a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis não tem nada que ver com o discurso “bancário”, meramente transferidor de perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Nas palavras do educador Paulo Freire, essas condições exigem a presença de educadores e de educandos criativos,



instigadores, inquiridores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996).

Freire, ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, refere-se à necessidade de construir instrumentos que levem o aluno a pensar e ser um construtor da sua história e do seu saber, transferindo conhecimento à educação. Segundo o estudioso, tornar-se “bancária” também faz alusão ao indivíduo que recebe esse conhecimento transmitido como o pote, ou recipiente vazio que deve ser preenchido de qualquer forma.

Formação continuada

Ao se reportar à formação continuada dos docentes na área das políticas étnico-raciais, cabe aqui lembrar os preceitos de Freire (1996), quando alerta que ensinar exige o reconhecimento da identidade cultural e sua assunção no sentido do conhecimento daquilo que assumiu. O educador situa que é imprescindível à prática educativa propiciar condições que levem educadores e educandos a se assumirem como “ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador e realizador de sonhos [...]” (Freire, 1996, p. 46).

Na colocação de professores (as) entrevistados (das), “o professor não tem muito estímulo para participar das formações que acontecem no contraturno” “professor que não participa da formação tem o salário descontado” (P1E1); “não há muita formação especificamente nessa área”, “quando a lei foi 10.639/03 foi sancionada havia muitas formações na área étnico-racial”, “as formações são mais em Português, Matemática e Prova Brasil” (P2E1); “formação com as questões étnico-raciais são poucas”, “professor precisa ser valorizado e ter disponibilidade para formação” (P3E1); “os professores do ensino fundamental ficam livres para escolherem a formação que querem e muitos optam pela área de Português e Matemática”, “a formação acontece de 15 a 15 dias e o professor que não participa terá o salário descontado” (P4E1).



Freire ressalta a importância da formação permanente dos professores. Segundo ele, é um momento fundamental o da reflexão crítica sobre a prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Imbernón (2006, p. 48) entende isso e concorda com a importância da formação continuada. Ele expõe que “a troca de experiência entre os iguais torna possível a atualização em todos os campos da intervenção educativa e aumenta a comunicação entre os docentes”. Nesse sentido, o repensar a prática deve ser uma constante, quando se acredita em uma educação de qualidade e igualitária.

Minimização do bullying

Nessa categoria, indagam-se os participantes acerca das influências que eles notam no currículo da escola, após as políticas de relações étnico-raciais no espaço escolar e no PPP da escola. A citada categoria se desmembra em duas subcategorias, que são apontadas pelos participantes como: minimização do *bullying* e o empoderamento em sala de aula na prática do professor e no comportamento do alunado.

Destacam-se algumas falas dos (as) professores (as) das escolas E1 e E2: “tornar o povo visível, esse povo existe e precisa ser reconhecido e estudado” “as políticas, no mínimo, *serviu* pra isso”, “os professores ainda trabalham de forma tímida” “percebemos as influências no currículo da escola sim” (P1E1); “autoestima da criança criando uma simbologia muito positiva”; (P3E1) “houve influência no currículo da escola” (P2E1); “influenciou na questão do entendimento da intolerância religiosa” (P4E1); “a Lei nº 10.639/03 foi muito benéfica para os trabalhos com projetos na escola” (P5E1).

Retornando a Freire (1996) quando explicita que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” e expõe que é importante entender mais um pouco a reflexão sobre a



assunção. “O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter um objeto o próprio sujeito que assim se assume”. (46).

Corroborando com o pensamento do educador Paulo Freire, ao enfatizar a importância de o professor reconhecer e assumir a identidade cultural, percebe-se uma postura da professora (P2E1), que relata “as crianças desde muito cedo vão aceitando a sua cor e o seu cabelo quando o professor vai mostrando aos poucos a beleza da negritude e a importância das diferenças de cultura, de pele, cor, cabelo [...]”.

Voltando a Freire (1996), uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que o educando, em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumirem-se.

Empoderamento

Os (as) Professores (as) participantes das entrevistas, (P1E1, P2E1 e P3E1), alegam que existem trabalhos nas escolas voltados para as datas comemorativas, a exemplo da “Consciência Negra no mês de novembro”, “comportamento do professor que já assume o seu cabelo cacheado sem alisar”, “as crianças desde pequenas vão aceitando a sua cor e o seu cabelo”, “o professor vai mostrando aos poucos a beleza da negritude, a importância das diferenças de cultura, pele, cor, cabelo e sempre trabalhando a história e formação do povo brasileiro”.

Oliveira (2008) afirma que Freire é reconhecido como o precursor no Brasil do *empowerment education*, empoderamento na educação, que vem a ser a construção de um modelo pedagógico fundamentado na educação como prática da liberdade. (108).

Empoderar, nesse sentido pedagógico, é fazer com que o estudante desperte para um autoconhecimento, reconhecendo-se e assumindo sua negritude, seu cabelo, sua cor e sua forma de ser no mundo, desprezando o conformismo de ser menos por não ser igual.



Os(as) professores(as) que participam das entrevistas utilizam esse termo fazendo alusão à liberdade de escolha dos estudantes e professores de ser o que são, de assumirem a cor, pele e cabelo a se posicionarem na sociedade de forma respeitosa e com autoestima elevada. Inclusive, os(as) próprios(as) professores(as) reconhecem esse comportamento dos estudantes que tem sido observado dentro do espaço escolar.

Considerações

O estudo teve como objetivo precípua conhecer as concepções dos (as) professores (as) sobre as influências das políticas étnico-raciais no currículo das escolas municipais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, após a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96 no artigo 26-A.

A escolha foi por uma abordagem qualitativa, por se tratar das concepções dos sujeitos que participam da pesquisa. A partir das entrevistas semiestruturadas e em profundidade, observamos que as discussões em sala de aula acontecem de forma individual, através do livro didático da disciplina de História, da utilização de vídeos que tratam da questão étnico-racial, de debates informais e também das informações que os docentes pesquisam em meios eletrônicos e, posteriormente, adaptam à realidade. Entretanto, na concepção dos (as) entrevistados (as) essas discussões nas escolas acontecem de forma não sistemática.

Os (as) entrevistados (as) enfatizaram que não há formação continuada direcionada para a área das relações étnico-raciais, visto que a preocupação das escolas é mais com o processo de alfabetização e com o componente curricular de matemática. Discorreram que a referida formação já existiu, mas posteriormente as formações são organizadas de acordo com as séries, por exemplo, do primeiro até o terceiro ano do Ensino Fundamental, o foco tem sido o processo de alfabetização e letramento. Do quarto ao quinto,



as formações continuadas são realizadas de acordo com as necessidades de cada série.

Nas respostas dadas vimos que há no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas a política étnico-racial, a qual faz parte de suas propostas, mas tem-se um grande desafio a formação continuada e o próprio planejamento coletivo com base nessa política. As discussões acontecem em sala de aula provocadas pelos(as) próprios(as) professores(as), que observam as influências no currículo da escola, a valorização das etnias, a igualdade, o respeito e a tolerância.

Os (as) entrevistados (as) discorreram sobre pontos como *bullying* e redução da violência, os quais eram visualizados na escola como fatores preocupantes, já que promovem grandes problemas na história de vida dos (as) aluno (as), mas, a partir do momento em que eles se reconhecem, convivem mutualmente e se respeitam, esse entendimento provoca mudanças e, conseqüentemente, o currículo da escola tem se ajustado a essa proposta.

Em meio às respostas dadas observamos que muitas foram as influências nos currículos após a inserção da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que trouxe a obrigatoriedade da história da África e a cultura afro-brasileira para dentro das escolas. De 2003 a 2015, ano de recorte desse estudo, os (as) professores (as) perceberam que houve influência das relações étnico-raciais no currículo das escolas, mas alegaram que há necessidade de avançar em termo de discussões, projetos e de formação continuada nessa área.

Os(as) entrevistados (as) concordaram sobre a importância de valorizar as questões étnico-raciais; o conhecimento das origens do povo afro-brasileiro; o empoderamento e respeito às diferentes culturas; a elevação da autoestima e percepção de si e do outro; a superação do preconceito e discriminação racial; a mudanças nos livros didáticos; a presença da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) na proposta da escola; e a minimização do bullying no espaço escolar.

Algumas dificuldades foram apontadas quanto à implantação das políticas étnico-raciais no currículo das escolas pesquisadas, são elas: escassez de formação na área das relações



étnico-racial; dificuldade de acesso ao PPP e os projetos na área das relações étnico-raciais acontecendo apenas em datas comemorativas.

Uma sugestão para pesquisas futuras é abordar as políticas de formação docente inicial e continuada na área das relações étnico-raciais.

Referências

Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bernardino, J. (2002). Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, (2), pp. 247-273.

Brasil. (2003). Lei n. 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.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

Caregnato, R.C. & Mutti, R. (2006). Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 15(4), pp. 679-684.

Flick, U. (2009). *Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, N. L. (org.). (2012). *Práticas pedagógicas de trabalho com relação étnico-racial na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, UNESCO.

Gomes, N. L. (2011). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: Desafios, políticas e práticas. *RBP AE*, 27(1), pp. 109-121. <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>



Gomes, N. L. (2007). *Indagações sobre currículo: diversidade no currículo*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica.

Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heineman.

Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a inerteza*. São Paulo: Cortez.

Moreira, A. F. B. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.

Oliveira, K. R. de. (2008). *Camdoblé e Ketu e Educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Rúbio, M. J. & Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editora CCS.

Santomé, J. T. (1995). *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais no Brasil* (p. 159-177). Petrópolis: Vozes.

Saviani, D. (1983). *Escola e Democracia: teoria da educação. Onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/ autores associados.

Santos, L. L. de C. P. & Paraíso, M. A. (2000). *Currículo: Currículo e Avaliação: Elementos do Projeto Político-Pedagógico*. *Cadernos de Estudos* 2, Maceió: Open GRAPH.

Santos, R. E. dos & Lobato, F. (org.). (2003). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.

Silva, T. T. da. (1999) *Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo*. 1º.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga, I. P. (2008). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: Veiga, I. P. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 15.ed. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.



ENTRANÇADA

DAYANNE DA SILVA SANTOS



 10.47247/LR/88471.81.4.8





Quando eu penso em intelectualidade
Eu penso no meu corpo negro,
nas tranças que eu não fiz quando criança
na minha raiz sendo esticada/alisada, nos apelidos racistas,
na/o professora/o que não via futuro em mim e que me disse para
fazer outra coisa, porque eu não era “intelectual”.

Penso nas pretas que foram obrigadas a abortar seus sonhos, nas
que não conseguem falar por conta do silenciamento imposto
e faço do meu corpo movimento para tencionar essa estrutura
racista, sexista, colonial e patriarcal.

Com os passos/aprendizados de muitas pretas luto contra uma
escravatura, o racismo.





EU NÃO VOU SUCUMBIR! A TRAMA DO RACISMO À BRASILEIRA E SEU RECORTE PARA A SAÚDE MENTAL

DAYANA SOUZA DE MELO, ANDRÉA DAMIANA DA
SILVA ELIAS E ALEXANDRE MACIEL GUEDES



 10.47247/LR/88471.81.4.9





“Deixe-me ir, preciso andar...”

Como dizia Neuza Santos, “torna-se negro”¹ é um ímpeto. O cabelo crespo, os lábios grossos, o tom da pele e tantas outras características, as acompanham desde o nascimento e são ditos como vergonhosos (SOUZA, 1983) e desprezados pela sociedade brasileira. A verdade é que nunca lhe contaram “você é negra”. Nunca teve um tribunal, uma cerimônia ou um ritual para declará-la.

Recordo aqui a história de uma menina que, desavisada de sua negritude, cresceu no país da pretensa democracia racial. Desde cedo aprendeu, que através dos livros conseguiria provar o seu valor, contudo a sua pele escura parecia sempre chegar primeiro: “*preta, pretinha, negrinha, nêga*”, eram apelidos que a acompanhavam com frequência

Vira graça a sua cor, vira graça seu cabelo tentando ser liso, e então ela ri junto. Seu diastema e suas largas gengivas mostram o pesar que seus olhos escondem: se soube negra, se fez negra e todos riram.

Esta menina é mais uma entre milhões de negros que fazem do Brasil, o seu país. Toda esta população sofre de um fenômeno que chamamos de racismo. O qual pode ser entendido como:

“[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.” (ALMEIDA, 2019. p. 25)

Os determinantes da ordem social brasileira, seja no âmbito político, econômico ou jurídico, estão há séculos impregnados pelo racismo (ALMEIDA, 2019). Afirmar que o racismo é estrutural, é dizer que o modelo instituído em nosso contexto social é produto de pensamentos e reproduções racistas. Entendem-se representações

¹ Livro considerado um marco no Brasil por abordar as questões psíquicas referente ao racismo de forma pioneira e singular.



sociais como um acordo do senso comum sob a imagem de algo preexistente na interação entre os indivíduos de determinado grupo social (MARIOSA, 2007). Os indivíduos são designados a modelos pressupostos que marcam regras e padrões de seu convívio, fatores predisponentes ao adoecimento psíquico.

Dito isso, à luz da Escrivivência e a partir do meu encontro com essas pessoas nas unidades de saúde mental, escrevo este trabalho. Os casos no corpo do texto recebem nomes fictícios e de origem africana. Qualitativamente me proponho a racializar as formas de acesso e cuidado à saúde da população negra a partir da minha experiência enquanto mulher negra e trabalhadora em formação nos serviços de saúde mental e discutir como as manifestações do racismo na estrutura social interferem no adoecimento psíquico.

“Vou por aí a procurar e rir para não chorar”.

Nascida no Rio de Janeiro, a menina vivia na terra do carnaval, o qual entre cristãos protestantes, é conhecido como: “a festa da carne”. Esse evento sempre lhe foi proibido devido a suposta associação com “nudez e promiscuidade”. As escolas de samba eram duramente criticadas, por esta família, em função dos elementos artísticos que faziam alusão às religiões de matriz africana.

Frases como “é do demônio” e “que horror essas coisas da macumba” faziam parte da rotina da menina e sempre surgiam quando ao som de músicas com citações a estas religiões, ao ouvir os tambores dos seus vizinhos e ao ver oferendas nas esquinas. Estes tabus estão enraizados nas entranhas de boa parte da população brasileira, pelos dogmas da religião dos colonizadores portugueses que assassinaram o povo preto por se expressar, que demonizou os que tinham uma fé que não era a deles e que repreendeu terreiros por medo da resistência organizadas nestes locais (MARTINS E WINGERT, 2019).

Durante a minha prática profissional, a identificação deste sofrimento se apresentou por meio de algumas situações como a de



Ayanna¹, uma moça negra, que acompanhei em um CAPS (Centro de atenção psicossocial) para adultos. O dilema de Ayanna era não poder produzir seus quadros, por representar imagens de religiões de matriz africana e isto a colocava em conflitos com a sua mãe, cristã protestante.

Ayanna se sentia desesperançosa, pois se organizava a partir de suas produções artísticas. É sabido que tais expressões, no campo da saúde mental, têm potencial de gerar autonomia ao indivíduo sobre sua própria forma de tratamento, bem como amplia o sujeito para além do seu diagnóstico (AMARANTE E TORRE, 2017). Assim, Ayanna sentiu sua autonomia e liberdade serem perdidas e consequentemente a sua arte e o seu modo de expressar ao mundo.

Não deixo de pensar em Zuri² que, em nosso primeiro encontro, em uma enfermaria de crise em saúde mental, me surpreendeu com suas falas. Dizia que o meu cabelo era “duro” enquanto ela era loira de olhos azuis, e por isso não queria ser atendida por mim. Meu cabelo, minha pele e meus olhos, mesmo sendo iguais aos de Zuri, foram alvos de reproduções que ela provavelmente ouviu a vida toda.

“Um dos modos mais eficazes de domesticação utilizados pelas classes dominantes brancas tem sido o de estabelecer uma relação direta do termo negro com tudo aquilo que é mau, indesejável, feio, sujo, sinistro, maldito, etc.” (GONZALES, 2020).

Assim, Zuri envolta em sua psicose, revela o (nem tão) velado racismo de nossa sociedade. Zuri era linda, mas não se entendia assim e precisava se transpor para outra pessoa para que enfim se visse bela.

As reflexões a partir das semelhanças entre Ayanna, Zuri e a menina das minhas recordações transpassam este trabalho. Como não se sentir provocada a pensar novas abordagens clínicas que ajudem tantas “Ayannas” por aí a não terem seu falar e fazer

1 Ayanna, na língua somali, originária da África Oriental, quer dizer: “Flor Bonita”.

2 Zuri na língua suaili, originária também da África Oriental, significa “linda”.



deslegitimado e a reconhecerem suas potencialidades, belezas e talentos?

Quanto a Zuri, o impacto foi maior. Pois eu enquanto negra já ouvi este discurso de desvalia inúmeras vezes e não foi fácil me ver novamente nesta posição. Mexe com meu passado e com minha história. Como me desligar das minhas vivências e produzir cuidado?

O cuidado com Zuri se deu muito mais em me apresentar enquanto parceira no seu cuidado, desconstruir esta desconfiança paulatinamente e se pôr disponível. Zuri no fim reconheceu meu cuidado e se aproximou a mim. Ainda que não conscientemente, o trabalho com Zuri se deu em mostrar que por fim, não éramos tão diferentes assim.

Na prática não observei muitos profissionais disponíveis a esta sensibilidade. As técnicas mais formais e duras podem ser tomadas como a primeira escolha: quando se xinga um profissional, surgem reações como a repreensão, contenção física e verbal, ou até mesmo a ridicularização e piada com o próprio sujeito. As questões familiares por vezes são colocadas em segundo plano, como se não fizessem parte de quem o sujeito é. Estas ações só geram o sufocamento dos sintomas em uma clínica que se faz a partir dos detalhes, e com muita paciência e delicadeza.

“Quero assistir ao sol nascer e ver as águas dos rios correr.”

Se nos dispositivos de saúde mental a vida pode se mostrar tão dura, no cotidiano, as vivências e experiências podem não ser igualmente favoráveis. Para tal, voltemos a nossa menina.

Ela tem um irmão mais novo e o ponto de conexão entre os dois sempre foi através do cinema. Ambos amam filmes de super-heróis. Seu irmão, branco, era o Homem de Ferro. E o que restava a ela? Princesa não poderia ser, pois, não havia princesas da sua cor. Heroína também não, e mocinha da novela muito menos. Os papéis



reservados a sua cor não eram de salvar ou ser amada, e sim de sofrimento e servidão.

Faço aqui um empréstimo do termo “*Dark Africa*”, presente em muitos filmes de Hollywood e traz uma África selvagem com reproduções de animalização e antropofagia dos negros. Esta, foi “cientificada” por pensadores conceituados, como Hegel, que abordava teorias eugenistas em seus estudos. Nas artes visuais, temos ainda o filme King Kong como um bom exemplo.

O escritor e roteirista Ale Santos em seu *podcast* ¹ “Infiltrados no Cast” (2021), afirma que a animalização do negro se reforça na figura do próprio King Kong, que assume a posição de opressor à mulher branca.

A imagem do homem negro como violento às mulheres brancas são expressas também através de inúmeras denúncias de mulheres brancas que culminam em prisões e linchamentos de homens negros. Como dizia Frantz Fanon, “o mito do negro-ruim faz parte do inconsciente da coletividade” (2008, p. 90).

Estas representações sociais se dão também no contexto brasileiro através do jornalismo televisivo, que incita o medo escrachando o crime muitas vezes de forma punitiva e fora da legalidade. Aqui o negro é colocado mais uma vez como alvo ao se veicular uma imagem deturpada, através de um conceito conhecido como “criminalidade direcionada”(ROSÁRIO E BAYER, 2014).

Em outro momento Zuri, aponta para meu celular e gritando afirma que eu o roubei, pois, “é isso que negros fazem”, negros roubam. O grupo, Racionais MC’s, problematiza este fato na música conhecida como Negro Drama (2002), em um trecho que diz: “Me ver pobre, preso ou morto já é cultural”.

Como deslegitimar Zuri que, envolta em seu delírio, crê que mais uma negra a roubou? E por fim, como se colocam negros

¹ Tipo de mídia que permite a transmissão de notícias e informações exclusivamente de forma auditiva.



diariamente no mundo quando são envolvidos por estereótipos sociais tão negativos diariamente?

Outra representação do negro na sociedade se dá através do “racismo recreativo”. O conceito refere ao racismo através do humor no Brasil, explicitando a reprodução de estereótipos como o do negro incapaz, violento e malandro por meio de piadas contadas por pessoas brancas, como forma de isentá-las do ato de serem racista. (MOREIRA, 2019).

O racismo recreativo é explícito em programas de TV e nos cinemas brasileiros, através de personagens como o Mussum¹, do programa “Os Trapalhões”. Mussum é o único negro dos quatro personagens do grupo, sendo constantemente satirizado como cachaceiro, malandro e preguiçoso. Ele também é, por vezes, dito como feio e incapaz de amar, sendo frequentemente zombado se há algum interesse romântico por mulheres que fazem participações no programa. (PASSARINHO, 2021).

Assim a saúde mental da população negra se encontra ainda mais prejudicada. O risco de déficit de autoimagem pode gerar crises de autoestima. Seu senso de identidade sobre si e como se colocam no mundo também sofrem alterações e isso, somado a outros estressores, acabam atingindo potencial adoecimento psíquico a estas pessoas (ALGARVE, 2004).

Neste contexto, a inserção de estéticas que valorizem elementos da cultura negra em uma sociedade livre da opressão racial, como apresentado no filme Pantera Negra (2018), onde crianças e adultos negros se enxergaram como heróis. A menina pôde, enfim, se ver protagonista da sua própria história.

”Ouvindo os pássaros cantar, eu quero nascer”.

Não muito tarde, a menina percebeu que havia lugares nos quais as pessoas a estranhavam. Era como se tivesse alguma

¹ Personagem interpretado pelo ator, cantor e compositor carioca Antônio Carlos Bernardes Gomes.



convenção social que dissesse até onde ela pode estar sem nem ao menos terem a convidado a opinar sobre estes lugares.

Lhe recusavam atendimento, por acharem que ela não teria condições financeiras para adquirir aqueles bens. Esta situação aconteceu em uma loja, da área nobre da cidade de São Paulo. Queria muito comprar um sapato de plástico com cheiro de chiclete, porém ao entrar na loja as atendentes pareciam estar tão ocupadas que desviavam dela. Curioso que sua amiga branca foi atendida muito rapidamente, mesmo sem ter a intenção de comprar algo da loja. Lembro-me de outro fato, quando a menina foi impedida de acessar o “elevador social” de um clube do Rio de Janeiro, mesmo pagando a mensalidade deste.

No Brasil, e em outros lugares do mundo, foram criados os termos “elevador social” e “elevador de serviço”. Na teoria esta distinção entre elevadores visa manter o elevador de serviço para ocasiões específicas como: mudanças com móveis, cargas, transporte de animais e banhistas; já o elevador social seria para todas as demais pessoas. No entanto, na prática os trabalhadores, porteiros e empregadas, por exemplo, são impedidos de acessar o elevador social, limitando-os ao de serviço.

Jorge Aragão nos canta: “Elevador é quase um templo, exemplo pra minar teu sono, sai desse compromisso, não vai no de serviço, se o social tem dono!” (ARAGÃO, 1992).

A teia social parecia injusta, afinal por que ela não poderia chegar a estes lugares se era igual a outras pessoas? Ela percebeu então, que não era de fato tão igual assim. Esta percepção lhe causava um sentimento de impotência e a sensação de que lhe tiraram a autonomia sobre seu próprio corpo.

Ela ficava paralisada. Era difícil reagir e se impor, pois as afrontas vinham juntamente a um silenciamento ensurdecador. Sentia vergonha de chorar por estes acontecimentos, achava que eram “coisas da sua cabeça”. No fundo ela sabia que havia algo errado, mesmo não tendo a dimensão do que era racismo. Não foi, assim como ainda não é, fácil de lidar com todas essas barreiras.



Estes bloqueios não acontecem apenas nos espaços recreativos. No Brasil, 71,7% dos jovens fora da escola são negros. Cerca de 8,9% das pessoas negras com 15 anos ou mais são analfabetas, enquanto apenas 3,6% de pessoas brancas estão nestas mesmas condições (IBGE, 2019).

Segundo o professor Marcelo Paixão: “A aparência física das pessoas, atua no seu processo de classificação social, na construção de acesso a oportunidades e direitos sociais” (PAIXÃO, 2017). Percebemos que estas limitações vêm por todos os lados, reforçando a imagem de menor valia do povo negro, como se fosse tolerado que esta parcela social sofra mais. Tais fatores limitam por fim o acesso à educação, a qualidade de vida e, não menos importante, a saúde.

O Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS), o qual está vigente e previsto na lei nº 8080/1990, tem como norteador, a universalidade do acesso à saúde com equidade e qualidade. Isso quer dizer que a todos em território brasileiro, deve ser ofertado um bom atendimento em saúde, pensado para as suas individualidades e necessidades.

No entanto, na prática, vemos que nem sempre a lei se aplica. Então vale pensar: ***Quem tem acesso e direito à saúde de qualidade no Brasil? O quão coloniais são as intervenções propostas ainda no SUS?***

Durante o mês da consciência negra¹, a equipe técnica de um CAPSad² propôs aos usuários do serviço, uma roda de conversa sobre a saúde da população negra. A roda teve início com provocações da equipe sobre o que os usuários do serviço pensavam sobre a saúde da população negra.

Nesta ocasião pude ouvir Garai³, um usuário muito antigo no CAPSad. Garai, homem negro, estava em situação de rua. Ele

1 Data comemorativa nacional de conscientização e discussão sobre questões raciais. O dia 20 de novembro é a data do falecimento do mártir e líder quilombola Zumbi dos Palmares.

2 CAPS para pessoas com problemas com álcool e outras drogas.

3 Do Xona, um grupo de línguas africanas faladas nas províncias de Manica, Tete e Sofala de Moçambique, na metade norte do Zimbábue e no leste da Zâmbia; significa “paz”.



costumava ser mais calado, interagindo apenas quando solicitado. Neste ocorrido ele falou espontaneamente sobre suas questões, contou sobre quando foi a uma Clínica da Família¹ em busca de atendimento e um homem branco passou em sua frente na fila de espera. Neste dia, ele estava acompanhado por uma profissional do CAPSad, que interveio e disse ao homem que, se tratando de um serviço por ordem de chegada, Garai seria atendido primeiro.

O homem, muito insatisfeito, saiu reclamando. Garai associa que por ser negro e estar em situação de rua, o homem se achou no direito de passar a sua frente. Ele, com pesar, diz que tais situações são frequentes, e que por muitas vezes não conseguiu ser atendido ou precisou esperar por muito mais tempo do que deveria.

Outros usuários, também negros, corroboraram com a vivência de Garai. Apontaram também o agravo de estarem em situação de vulnerabilidade psicossocial. Trouxeram que muitos profissionais de saúde acreditam que pessoas negras tem maior tolerância a dor. Este mito justificaria o maior tempo de espera, a negligência aos sintomas verbais e até mesmo limitação à analgesia, farmacológicas e não farmacológicas. Tal crença corrobora com o mito do negro ser mais forte e resistente, advindo do processo de escravização e animalização do povo, apresentado anteriormente.

Falar de acesso à saúde me faz lembrar de Akim², um menino negro de onze anos de idade, que por excessivas intervenções farmacológicas, precisou de intervenção urgente em um hospital geral. Chegando lá sua mãe ouviu uma profissional do serviço dizer a uma colega de trabalho que não era necessário ter pressa no atendimento, pois Akim poderia esperar na fila; por ser “negrinho”, deveria ser do abrigo³.

1 Dispositivo da rede pública do SUS de atenção primária à saúde, no qual se propõem a realizar atividades epidemiologicamente comunitária e a garantir a prevenção e promoção em saúde da população.

2 Do Iorubá, grupos étnico-linguísticos da África Ocidental, significa “homem valente, guerreiro, herói”.

3 Nome popular a centros de medidas socioeducativas destinados a crianças e adolescentes em conflito com a lei. A localização do CAPSi mencionado é marcada pela proximidade a estes centros.



Atendi Akim por meses e o sentimento de medo da mãe pelos destratos que seu filho poderia vir a sofrer eram mencionados com frequência, agravados ainda por seu modo neuroatípico¹ de lidar com os vínculos sociais. O que seu comportamento pudesse gerar episódios de impaciência por parte de pessoas preconceituosas e incompreensíveis a suas questões subjetivas.

Interessante este mito de que negros podem sentir mais dor, por sermos “naturalmente mais fortes e resistentes”. Afinal, se o povo preto foi escravizado, torturado e assassinado para fins comerciais durante 300 anos, por que agora, estes deveriam ser tratados de forma humana? É este o pensamento que inconscientemente atravessa o imaginário social, e está disposto não só nas representações sociais tratadas anteriormente, como também nas limitações a direitos básicos humanos.

Crescer é uma ação difícil no fim das contas e ousar dizer que é preciso caminhar com outra virtude igualmente difícil: o aprender. A menina cresceu e virou uma jovem mulher. Neste caso, crescer não esteve em passar por todas as situações citadas e sim, em transformá-las em inquietações para a partir daí problematizá-las.

Discutir acesso diz sobre buscar formas de superar esses bloqueios e muitos deles com um arsenal que encontramos em nossas próprias vivências. A jovem mulher encontrou pessoas de sua cor, com histórias parecidas e então pode problematizar e construir inquietações, debates e este escrito.

A conexão com meu povo se deu nas trocas destas histórias experienciadas por todos os nomes presentes neste trabalho. Se deu nas pesquisas a autores como Conceição Evaristo, Frantz Fanon e Lélia Gonzalez. Se deu na escuta e admiração de poetas e compositores, nos filmes, novelas e na observação e problematização destes e ao lado dos meus pares, também negros. Aconteceu nos meus conflitos internos, tentando juntar e ressignificar esta explosão de conteúdos, memórias e sentimentos.

1 Neuroatípicas são aquelas pessoas que possuem problemas de desenvolvimento neurológico. Associado comumente a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).



”Quero viver”

Na minha passagem pelo CAPSad tive contato com um homem negro chamado Amir¹. Formado em direito, gostava de conversar sobre autores diversos, e se mostrou muito preocupado com a minha “tese”, ao descobrir que seria sobre racismo.

Se preocupava com meu bem-estar também no processo da escrita e quais os sentimentos surgiam dela. Ao fim desta etapa, e no meu último dia no serviço, ele me questiona sobre como publicarei o meu trabalho e se mostra preocupado com que outras pessoas consigam lê-lo. Então calmamente me diz: “O racismo que a história não conta, eu espero que você consiga contar”. O que ele disse me fez refletir o porquê da escrita deste trabalho, e sobre meu papel social, enquanto mulher negra.

Seu Amir também me contou a história de Willy Lynch, um proprietário de escravos que era conhecido por manter a doutrinação absoluta de seus escravos (MOURA, 2013).

“Eu uso o medo, a desconfiança e a inveja para mantê-los debaixo do meu controle. Deveis usar os escravos mais velhos contra os escravos mais jovens e os mais jovens contra os mais velhos. Deveis usar os escravos mais escuros contra os mais claros e os mais claros contra os mais escuros. Deveis usar as fêmeas contra os machos e os machos contra as fêmeas. Deveis usar os vossos capatazes para semear a desunião entre os negros, mas é necessário que eles confiem e dependam apenas de nós. Meus senhores, estas ferramentas são a vossa chave para o domínio, usem-nas.”. (CARTA DE WILLY LYNCH apud GELEDES, 2012)

A história de Lynch me fez lembrar do termo “Ubuntu”.
Segundo Bas’Ilele Malomalo:

“Do ponto de vista filosófico e antropológico, o ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/Nzambi/Deus, Ancestrais/Orixás), a

¹ Significa “príncipe”, em suaíli, língua falada nos países da costa leste do continente africano.



comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados)” (BAS’ILELE MALOMALO, 2014).

Esta filosofia pauta o que Emicida diz em Principia: “Tudo o que nós tem, é nós”. Este sentimento de unidade do povo negro se opõe justamente a carta de Lynch. Seu Amir contou ter aprendido sobre esta história em um grupo no CAPSad composto por usuários e profissionais negros que:

“nasceu a partir de uma situação de racismo, de um dos nossos usuários, e partir da fala dele, e do silenciamento que outros usuários, eu percebi que eles precisavam de um espaço para falar de suas questões e do racismo que eles sofrem. [...] A ideia é a gente se empoderar da nossa própria história e nossa cultura.” (fala de uma profissional do CAPSad)

Pensar rede de cuidados é pensar Ubuntu, pois é de outras pessoas negras que o cuidado transborda. Morei durante a graduação com minha avó, uma mulher negra de 68 anos, que apresenta uma receita caseira para todos os males. Se eu batia o pé em algum lugar, passava gel de arnica¹, se tinha cólica, tomava chá de rosa-branca² e para dor de barriga, chá de boldo³. Tantas receitas, vinham acompanhadas de uma palavra afetuosa e um carinho. Foi com minha avó que primeiro aprendi Ubuntu, um cuidar do outro, pois as redes⁴ de cuidados entre negros se dão nestas trocas.

Deixe-me ir...

Escrever este trabalho foi talvez umas das melhores e mais desafiadoras experiências da minha vida pois esbarra em mim de

¹ Gênero de plantas medicinais, muita conhecida por suas propriedades analgésicas e anti-inflamatórias.

² Tipo de Rosa, usada para fins medicinais como antibactericida, antifúngica, para aliviar tensões musculares e promover relaxamento.

³ Planta medicinal conhecida por suas propriedades digestivas, hepáticas, diuréticas, anti-inflamatórias e antioxidantes.

⁴ As mídias sociais também exercem um papel importante na promoção de cuidado a esta população, através de influenciadores digitais que abordam das mais diversas formas a negritude. No instagram é possível achar perfis, de pretos e para pretos, como @chavosodaUSP, @prapretoler, @gentepreta, @carolnascimentoart, @savagefiction, @jovempretorei, @psicologiaemdiaspora, @nagodengo, @educaubuntu e @sapavegana.



uma forma muito singular. Diz sobre minha história e a história do meu povo.

As representações sociais nos ajudam a entender e problematizar o racismo enquanto fato estruturante da nossa sociedade, e produtor de tantas barreiras e adoecimentos dentre os nossos. Os desafios estão postos e são complexos. Os mais de 300 anos de escravidão brasileira não podem e nem devem ser esquecidos.

Que sigamos por um caminho de luz, com muita resistência e luta. Que não nos tirem nossas histórias, nosso canto, nosso riso e nossa vontade de seguir existindo e resistindo. Que a sobrevivência não seja um contentamento pois precisamos viver com toda a beleza e doçura que merecemos. E que principalmente, para nós, nunca nos falte uns aos outros. UBUNTU!

Referências

ALGARVE, V. A.; SILVA, P. B. G. e. **Cultura negra na sala de aula: Pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 271 p. Dissertação (Metodologia de ensino). Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2661/DissVAA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23/02/2022.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. 1ª. ed. [S.l.]: Editora Jandaíra, 2019. 256 p. ISBN 8598349747.

AMARANTE, P.; TORRE, E. H. G. **Loucura e diversidade cultural: inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura da Reforma Psiquiátrica e do campo da Saúde Mental no Brasil**. Interface, Botucatu, v. 63, n. 21, p. 763 – 774, out-dez 2017. Disponível em: DOI:10.1590/1807-57622016.0881. Acesso em: 23/02/2022.

ARAGÃO, J. **Identidade**. 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j59LwZB2ihw>. Acesso em: 23/02/2022.

BROWN, M.; ROCK, E. **Negro Drama**. 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s>. Acesso em: 23/02/2022.



FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALES, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Editora Zahar. 1ª ed. Rio de Janeiro, 2020.

GELEDÉS: INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **A Carta de Willie Lynch**. Portal Geledés, p. 1 – 3, nov. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-de-willie-lynch/>. Acesso em: 23/02/2022.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde. **Informações sobre domicílios, acesso e utilização dos serviços de saúde**, Rio de Janeiro, p. 1 – 89, 2019. ISSN 978-65-872-0118-4. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf>. Acesso em: 23/02/2022.

MALOMALO, B. **Filosofia do Ubuntu: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento**. 1ª. ed. Curitiba: Editora CRV, 2014. 152 p. ISBN 978-85-8042-991-6.

MARIOSIA, G. S. **Memória e representações sociais de práticas religiosas de matriz africana**. 2007. 119 p. Dissertação (Psicologia Social) — UERJ. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/15383/1/Dissert_%20Gilmar%20Santos%20Mariosia%20%281%29.pdf. Acesso em: 23/02/2022.

MARTINS, J. F.; WINGERT, V. D. **A intolerância religiosa como tentáculo do racismo e preconceito contra a cultura de matriz africana**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 214, p. 78 – 88, março 2019. ISSN 1519.6186. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/45772/751375139360>. Acesso em: 23/02/2022.

MOREIRA, A. **O racismo recreativo**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. 224 p. ISBN 9788598349886, 8598349887.

MOURA, T. N. da S. **Gênero e relações étnico-raciais no mercado de trabalho: aparência da mulher negra na organização**. 2013. 64 p. Monografia (Comunicação Organizacional) — UNB. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7447/1/2013_Tain%C3%A1Nar%C3%B4daSilvaMoura.pdf. Acesso em: 23/02/2022.

PAIXÃO, M.J.P. **Conversa com Marcelo Paixão sobre desigualdade racial**. Instituto Unibanco. Brasil, 2017. Disponível



em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=uUQy4bsg6xE. Acesso em: 23/02/2022.

PASSARINHO, N. **Branços usam 'humor' e 'amigo negro' para perpetuar discriminação, diz autor de 'Racismo Recreativo'**. BBC News Brasil, p. 1 – 13, nov. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59422927>. Acesso em: 23/02/2022.

ROCHA, C. **O que é afrofuturismo. E como ele aparece na cultura pop**. NEXO, p. 1 – 8, agosto 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/08/05/O-que-%C3%A9-afrofuturismo.-E-como-ela-aparece-na-cultura-pop#:~:text=O%20afrofuturismo%20%C3%A9%20um%20termo,e%20proje%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20o%20futuro>. Acesso em: 23/02/2022.

ROSÁRIO, R. do; BAYER, D. A. **A formação de uma sociedade do medo através da influência da mídia**. Justificando, p. 1 – 7, Dezembro 2014. Disponível em: <http://www.justificando.com/2014/12/12/formacao-de-uma-sociedade-do-medo-atraves-da-influencia-da-midia/>. Acesso em: 23/02/2022.

SANTOS, A. **King Kong e a Desumanização do negro: estereótipos cinematográficos**. 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/oAYdNmLg6KkNiq83kAtbPY>. Acesso em: 23/02/2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. [S.l.]: Graal, 1983. 88 p.



CRUZ E SOUSA DO NIILISMO AO AUTOAMOR: A DESLEITURA E A INVENÇÃO DO LEITOR AFRO- BRASILEIRO

JOSÉ ENDOENÇA MARTINS

 10.47247/LR/88471.81.4.10





Ou será finalmente apenas uma exigência estética, uma obrigação de que o poeta crie uma bela obra de arte, um objeto feito de palavras, capaz de produzir um prazer estético desinteressado no leitor, a liberdade num outro sentido? **J. Hills Miller (1995)**, A Ética da Leitura.

Parte um

A epígrafe de J. Hills Miller (1995), em linhas gerais, problematiza as relações entre o poeta e o leitor, que se evidenciam através do texto poético. A problematização se dá no suposto compromisso do poeta de criar uma bela obra de arte e provocar um prazer estético no leitor. Complica-se, ainda mais, esta relação porque se estabelece a exigência de um prazer estético desinteressado, isto é, um prazer que não tenha outro interesse que não seja o próprio prazer estético em si mesmo. O prazer estético não é algo fácil de determinar e, quando se caracteriza como desinteressado, sua determinação se apresenta ainda mais infensa à uma determinação segura.

Desta perspectiva, o prazer estético desinteressado parece uma abstração, ou seja, uma afirmação fácil de ser feita, mas não tão fácil de ser conseguida de fato, porque também atitudes estéticas não são neutras, mas políticas e ideologizadas. Na verdade, um prazer estético desinteressado pede, igualmente, um leitor desinteressado, na perspectiva de Miller (1995). O crítico literário está pedindo demais do poeta, do texto, e do leitor: que tenham a impraticável postura kantiana do interesse desinteressado, sem interesse. Na contramão da postura kantiana de Miller, o que eu peço é um leitor com interesses pessoais, interessados. Ou seja, a invenção de um leitor marcadamente interessado, substancialmente ideologizado, politizado e racializado pressupõe, igualmente, um texto ideologizado, politizado e racializado. Neste momento – e neste texto – peço um leitor afro-brasileiro, enredado em inúmeras teias de interesses com o autor afro-brasileiro, a partir das suas lutas contra racismos e discriminações de todos os tipos.

A ideia de rede de interesses entre o leitor e o autor afro-brasileiros nos leva à afirmação generalizada de que a literatura tece



uma teia de compromissos estéticos-políticos-raciais entre estes quatro elementos: a realidade, o texto, o autor, o leitor. Se isto é verdade, então, o leitor estabelece algum compromisso com os outros três níveis da interação e com ele próprio. É importante que o leitor desenvolva alguns compromissos consigo mesmo. O compromisso que o leitor firma consigo mesmo inventa a possibilidade de leituras diferenciadas e específicas. Assim, pode-se dizer que uma leitura feminista é possível porque efetiva um compromisso específico da leitora com ela mesma como mulher. Assim, igualmente, pode-se afirmar que uma leitura afro-brasileira se deve à decisão do leitor negro, no Brasil, criar relações raciais consigo mesmo como leitor afro-brasileiro de texto afro-brasileiro.

No contrato racial que assina consigo mesmo, o leitor afro-brasileiro se depara com dois tipos de textos literários: o texto produzido pelo autor branco, ou não-negro; o texto criado pelo autor afro-brasileiro. Diante do texto do autor branco, ele deve, de um lado, ativar atitudes de resistência para evitar que valores brancos tenham apelos fortes demais sobre ele; do outro, precisa acionar estratégias de desconstrução da posição hegemônica dos valores brancos na literatura e sociedade brasileiras. Perante o texto do autor negro, o leitor afro-brasileiro deve procurar construir claras identificações com valores afro-brasileiros de solidariedade com os personagens e suas experiências raciais e interracialis.

Recorro a um fenômeno da história literária nacional do século 19, nunca mais replicado. Penso na prodigalidade da produção literária nacional que, naquele século, reúne uma plêiade de autores negros, entre os quais Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Sousa ganham visibilidade ímpar, mas, em nenhum momento, produz o leitor negro nacional, mas branco. Minha perplexidade é justamente esta: como é possível que um século seja capaz de produzir escritores negros de tão alta linhagem literária e ser, igualmente, incapaz de criar uma comunidade de leitores afro-brasileiros para estes autores. O primeiro leitor afro-brasileiro de Machado de Assis – interessado, político, ideologizado, racializado – aparece em 1993, com o meu romance *Enquanto Isso em Dom Casmurro*. Nele, elaboro uma leitura afro-brasileira com base em alguns valores da estética pós-moderna. Substituo a ausência de



personagem negra na obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (1899), pela presença na obra de 1993. Nova oportunidade para a leitura afro-brasileira de um autor negro brasileiro surge em 1998, quando Santa Catarina deseja celebrar, com mais alarde, o centenário da morte de Cruz e Sousa, seu grande poeta simbolista. Minha leitura afro-centrada da narrativa machadiana prossegue na busca, a partir da celebração da passagem do poeta catarinense, de um momento especial para que os leitores afro-brasileiros elaborem leituras afro-brasileiras do autor desterrense, juntamente com as inúmeras atividades que estão sendo propostas pelos organizadores das festividades. A literatura, o autor e, principalmente, as teorias da recepção teriam muito a lucrar com uma recepção afro-brasileira de Cruz e Sousa no centenário da sua morte.

Uma recepção afro-brasileira de Cruz e Sousa se alicerça em dois pilares: 1) o compromisso leitor consigo mesmo; 2) as teias de interesses que estabelece com o poeta simbolista. O compromisso do leitor afro-brasileiro com ele mesmo se cola à ideia da exclusão social, cultural, literária – não para afirmá-la, mas para extirpá-la – que afro-brasileiros (catarinenses, ou não) experimentam sob muitas e variadas formas e, especialmente, na experiência literária. De maneira idêntica, as ideias e interesses que o leitor afro-brasileiro estabelece com o poeta Cruz e Sousa se ata à noção de que o próprio poeta padeceu em vida e, ainda hoje, sofre um processo inexorável de exclusão cultural. Por isso, uma leitura afro-brasileira pode oferecer, ao leitor e ao poeta, a alternativa de uma inclusão cultural eminentemente marcada por valores e experiências afro-brasileiras:

Somente um poeta desafia um poeta como poeta e, portanto, só um poeta faz um poeta. Para o poeta-em-um-poeta, um poeta sempre é o outro homem, o precursor (...) Para viver, o poeta deve desinterpretar o pai. **Harold Blum (1995)**, *Uma Mapa da Desleitura*.

A epígrafe de Blum (1995) é instigante uma vez que replica a noção de desconstrução de Jacques Derrida, ao posicionar o poeta antigo e o poeta novo em um embate relacional, no qual, o desafio edipiano entre poetas e a construção de poetas são resultados da desinterpretação. Em outras palavras, a atividade de desinterpretar



– desler, desapropriar – o precursor, o pai, o poeta antigo é a possibilidade de o poeta novo se construir e, em consequência, reconstruir o antigo. A este embate relacional de desinterpretação do precursor pelo poeta novo Bloom chama de *Angústia da Influência*, ou seja, “uma mediação prolongada sobre os padrões de apropriação, ou melhor, de desapropriação entre poemas”, segundo Arthur Nestrovski (1991). De acordo com Bloom, a *Angústia da Influência* pode ser reduzida a um simplismo como este: poemas “são necessariamente sobre outros poemas; um poema é a resposta a outro poema, como um poeta é uma resposta a outro poeta.” (BLOOM 1991: 30)

Já que instigante, a *Angústia da Influência* que marca a desleitura que o poeta novo faz do velho poeta deve marcar, igualmente, de forma clara, a minha relação com o poeta simbolista catarinense Cruz e Sousa. Se houver alguma percepção da *Angústia da Influência* na minha desleitura do poeta simbolista, ela se dá de forma direta porque é minha intenção desinterpretar, desler e, conseqüentemente, reafirmar e reconstruir Cruz e Sousa, ao viabilizar a construção da leitura afro-brasileira do autor, marcada por conotações de gênero e raça. Na verdade, não se pergunta se o precursor está de acordo com a desleitura que o poeta novo faz dele. Esta é uma empreitada solitária do poeta novo sobre o qual ele procura ter total autonomia, independentemente da grandeza do poeta deslido. Por isso, tampouco devo indagar se o poeta Cruz e Sousa aceitaria, desejaria ou precisaria de uma leitura afro-brasileira, mas, simplesmente, se alguns leitores desejam adicionar às demais existentes esta proposta de leitura – desleitura – do poeta desterrense. A resposta é positiva no meu caso e, certamente, no caso de muitos outros afro-brasileiros e afro-brasileiras. Na verdade, o que se pretende é que a leitura afro-brasileira de Cruz e Sousa se torne esta desleitura e que, por isso, se abra a dois níveis diferentes, mas confluentes: (1) um marcado pelas experiências de raça do leitor e do autor; outro assinalado pelas experiências de gênero do leitor e do autor. Os dois níveis de (des)leitura se aproximam do conceito de desinterpretação de Bloom. A (des)interpretação pode ajudar a (des)leitura afro-brasileira quando afirma que “a relação de influência governa a leitura, assim como governa a escrita, e a



leitura, portanto, é uma (des)escrita assim como a escrita é uma (des)leitura.” (BLOOM, 1991p. 15)

(Des)leitura de gênero

O leitor afro-brasileiro forte deslê Cruz e Sousa, marcado pelas relações que ambos – leitor e autor – estabelecem com as relações de gênero e com as noções de raça. Em consequência, a leitora negra deslê Cruz e Sousa porque deseja estabelecer relações especiais de gênero consigo mesma e com o poeta catarinense. Uma dessas relações pode denunciar a invisibilidade que ela sofre pela ausência de uma comunidade de leitoras negras no país. Outra pode indagar até onde Cruz e Sousa apresenta elementos extraordinários que atraiam os interesses feministas desta comunidade de leitoras negras. Por exemplo, três perguntas se insinuam: 1) que leitor foi Cruz e Sousa no século 19? 2) o que a leitora negra tem a dizer sobre Cruz e Sousa, hoje? 3) que o poeta tem a dizer à mulher negra brasileira sobre os séculos 19 e 20? Estes pontos de confluência entre a leitora e o poeta devem ser buscados e realçados. Na prática, a leitora negra pode indagar o que representa para ela e para o poeta a poesia abolicionista de Cruz e Sousa e a especial atenção dele à cor branca. Ela pode, também, se indagar a respeito da ausência, por exemplo, das irmãs, ou mãe, de Cruz e Sousa na vida literária do poeta. A pergunta se associa à constante invisibilidade da mulher na vida de escritores famosos. Por isso, assim como a leitora branca se pergunta a respeito das causas da invisibilidade das irmãs de Shakespeare na vida cultural da Inglaterra no tempo do bardo, a leitora afro-brasileira se surpreende com o fenômeno da invisibilidade das irmãs e mãe de Cruz e Sousa na experiência cultural do país do século 19.

Na mesma linha de preocupação, certamente, o leitor negro vai, igualmente, dirigir a si mesmo perguntas semelhantes a respeito das preocupações que o aproximam do poeta desterrense. Todavia, como a leitura do leitor afro-brasileiro deve apresentar especificidades diferentes daquelas que contagiam a leitura da mulher negra brasileira, tais perguntas certamente estarão ligadas



aos poemas abolicionistas do poeta, à recorrência da cor branca na obra do autor, nas relações do poeta com outros abolicionistas negros. Pretende-se marcar o perfil do poeta como leitor negro:

Brancura: lugar poderoso que torna invisíveis, ou reapropria as coisas, as pessoas e os lugares que não deseja ver ou ouvir e, então, através da falsa nomeação, renomeação e desnomeação, inventa a verdade – aquilo que nos dizem que é “normal”, neutro, universal, simplesmente se torna da maneira que é. **Heidi Safia Mirza (1997)**, Feminismo Britânico Negro.

A epígrafe de Mirza (1997) é clara, vai direto ao ponto e esclarece o dilema do sujeito negro que se debate na diáspora marcada pela ocidentalização. Pode-se dizer que, enquanto a diáspora se apresenta como o lugar culturalmente estranho à subjetividade não-branca, ou seja, lugar distante da origem e da pátria negra, a ocidentalização se materializa em um discurso essencialmente alimentado pela brancura hegemônica que torna visível ou invisível o que deseja e, a partir daí, nomeia, renomeia, ou desnomeia, as ideias, coisas e pessoas e, assim, inventa a sua verdade, que será transmitida – implícita ou explicitamente – e consumida como neutra, normal e universal.

O Brasil não apenas opta por se tornar a diáspora de milhões de negros da escravidão, mas, igualmente, escolhe ser uma das projeções da ocidentalização que, aqui, aporta com os descobridores portugueses, se alimenta com a hegemônica cultura francesa até a Segunda Guerra Mundial e, a partir dessa, se estabiliza com a pós-industrial cultura americana. Na literatura, a ocidentalização do Brasil também se dá em três vias: (1) via França que, em um determinado período do século 19, faz emergir, aqui, o ideário simbolista e, a partir deste, o de Cruz e Sousa; 2) via Alemanha que, nos anos 1970, desova aqui a *Estética da Recepção*; 3) via Estados Unidos que, nos anos 1980, descarregam por aqui os estudos de gênero e raça.

O simbolismo de Cruz e Sousa, a *Estética da Recepção*, os estudos de gênero e raça e as relações que se estabelecem reciprocamente entre estes elementos são importantes para a caracterização teórica do leitor afro-brasileiro que procura emergir da sua relação com o autor afro-brasileiro oriundo de Santa



Catarina. Assim, pode-se afirmar que o simbolismo de Cruz e Sousa diz respeito ao ponto de partida da proposta que a *Estética da Recepção* posiciona o leitor como agente garantidor do processo de construção do significado do texto literário e que os estudos de gênero e raça adicionam especificidades às leituras de textos literários, especialmente aquelas das quais homens negros podem desenvolver estratégias de leituras de Cruz e Sousa diferentes das utilizadas por mulheres negras.

Hegemonia

A constatação de que as mulheres negras podem desejar ler, não apenas Cruz e Sousa, mas qualquer texto literário, de forma especial e particular e, por isso, diferente daquela que homens negros utilizam, é instigante, e remonta a várias décadas de estudos dedicados à crítica literária. Para entender a história da crítica literária e a sua implicação no contexto da aproximação entre Cruz e Sousa e a invenção do leitor afro-brasileira vamos nos valer do texto de M.H. Abrams (1972) *Orientações para Teorias Críticas*. No estudo, o autor sugere que a hegemonia das teorias críticas, de Platão a 1950, depende da ênfase dada a um desses quatro elementos que se relacionam ao fenômeno literário; cultura, obra, artista, audiência. Da ênfase cronológica em cada um desses elementos surgem, segundo Abrams, respectivamente, quatro modalidades de teorias: 1) as *Imitativas*, voltadas para a natureza, o universo e a realidade de onde deriva o conteúdo literário; 2) *Pragmáticas*, ligadas à educação da audiência, evidenciam que a literatura não apenas imita a vida, mas a imita para ensinar e provocar prazer no leitor; 3) *Expressivas*, associadas ao autor, para expressar que ele é o senhor responsável pelo sentido da obra; 4) *Objetivas*, ligadas à obra, para realçar que o texto é uma entidade autônoma e deve ser avaliado a partir de si mesmo.

Embora complexo e cobrindo séculos de teoria literária – de Platão à *Nova Crítica* – o estudo de Abrams (1972) é limitado porque, ao se fixar nas quatro teorias, esquece as teorias receptivas cuja introdução no cenário literário se dá por meio da proposta pós-



estruturalista para a recepção literária. Por isso, pode-se afirmar que as teorias receptivas trazem o esquecido e negligenciado leitor para o centro do processo de interpretação literária como resultado da reação pós-modernista contra a visão modernista do texto autônomo, representado pela *Nova Crítica* e pelo *Estruturalismo*. Esta reação tem o nome de *Estética da Recepção*. Tem, igualmente, como ideário, a centralidade do leitor ativo na experiência literária que, nas palavras do alemão Wolfgang Iser (1971), se consubstancia na ideia de que “um texto só pode ter vida quando lido, e se tiver que ser examinado, deve, por isso, ser estudado através do olhar do leitor.” Assim, nas palavras de Iser fica clara a orientação teórica da relação recíproca entre o texto e o leitor que a estética da recepção aprecia.

Parte dois

Desta forma, colocado o leitor no centro das teorias receptivas, é fácil avançar um pouco mais para tornar mais complexa a reciprocidade entre o texto e o leitor. Trata-se de adicionar aos ingredientes receptivos não apenas elementos gerais – mas, os componentes particulares e brasileiros – de raça e gênero, para atender à proposta da invenção do leitor afro-brasileiro que se pretende construir a partir de Cruz e Sousa.

Soneto da negritude

Depois de lançar as bases teóricas da construção do leitor/a afro-brasileiro/a, peço licença à grande comunidade de leitores do poeta simbolista para lançar-me como um leitor racializado, ou negro, de Cruz e Sousa neste projeto de estabelecimento de uma audiência afro-brasileiro. Para tanto informo que, desde 1972 – ano do primeiro poema publicado – até 1992 – ano em que lanço meu derradeiro livro de poesia – o branco canivete presenteado e a branca língua aprendida foram as armas-metáforas que utilizei para desafiar a branquidade local, na arena poética. Antes de concluir esta longa jornada de vinte anos de embate pessoal, resta ainda um último poema a ser considerado. Trata-se de soneto que dedico a



Cruz e Sousa, o poeta simbolista que investe energia poética para derrubar todas as paredes que emparedam a expressão artística plena ao poeta negro, na Desterro do século dezenove, no país e onde deseja ser encontrado o artista negro. Em Blumenau – aqui nasci e sempre vivi – meu soneto de dores e agonias negras locais se apresenta, de um lado, como mais um confronto direto contra todas as branquidades, visíveis e invisíveis localmente e, do outro, como uma homenagem à qualidade artística do poeta simbolista. Em sua forma fixa de quatorze versos – dois quartetos e dois tercetos – o soneto abre com o verso “*em desterro de verso negro, vivo, morro como tu.*” A identificação racial, artística e existencial entre o poeta pós-moderno e o vate simbolista deseja indicar que as experiências negras – comuns ou artísticas – se igualam na vida e na morte dos poetas, apesar dos longos anos que os separam. Em seguida, o narrador do meu soneto examina o cômputo dos padecimentos diaspóricos de todo o descendente de escravos, em quem se revela “*a dor de corpos e negros pescoços em feros anéis.*” Percebe-se, então, o corpo e, nele, o pescoço, ainda permanentes sob o jugo de correntes atrozes que a metáfora dos “anéis” não consegue disfarçar. Hoje, como no tempo do desterrense vate, o corpo negro ainda luta por sua redenção através da transformação física e espiritual. As semelhanças entre os dois poetas – o de Desterro e o do Vale Europeu – alcançam diferença circunstancial quando o narrador associa a morte do simbolista vate à vida do pós-modernista versejador. Aí, então, o verso “*tu, na morte, possuis as veludas vozes da alegria*” leva o desterrense para longe do blumenauense que “*em vida, me debato e desfaleço em confinamento.*” Reconhecido nacional e internacionalmente como o grande simbolista, parece que Cruz e Sousa já vive no Olimpo das artes, embalado pelos suaves cânticos das bem-aventuranças que só as “*veludas vozes da alegria*” sabem entoar. Por outro lado, ainda ferindo-se nas lides diárias de contendas pessoais contra a branquidade local, o poeta de hoje considera que “*desfaleço em confinamento.*” Assim, o emparedamento artístico do poeta do século 19 se replica no “*confinamento*” do versejador do século 20. O soneto de hoje fecha o segundo terceto, com o narrador poético, não apenas evocando a “*infinita brevidade da desejada poesia*”,



mas também se indagando a respeito do “*fim de desmedido isolamento.*” Cético sobre a eternidade das coisas materiais e imateriais, o novo poeta prefere fixar-se na oposição entre as matérias do mundo. Assim, a negra brevidade poética não corresponde à longevidade do “*desmedido isolamento*” negro, tanto em Blumenau como em Desterro. Nesta perspectiva de poéticas e existenciais contradições que buscam aproximações estéticas, o narrador conclui seu pensamento, reafirmando a identificação que a blumenauense busca com o desterrense que já aparece no primeiro verso do primeiro quarteto. E tem-se, então, que “*projeto em ti o emparedado que fui, sou e mais seria*”.

A aproximação do confinamento do poeta-filho ao emparedamento do vate-pai é ato de desleitura e desinterpretação. Porém, com o desejo de desafiar a branquidade como agente das coerções artísticas contra negros, o soneto antirracista permite uma mirada mais específica sobre as histórias de muitos outros artistas afrodescendentes cujas trajetórias são marcadas por todos os tipos de impedimentos à autorrealização, provocados por emparedamentos estéticos de todos os matizes. Nos dias de hoje e a partir de agora, a experiência negra no coração da branquidade espalhada pelo Vale Europeu, como procuro desvelá-la em pessoal produção poética, merece a retomada da sua articulação com duas balizas teóricas, a *Pós-Colonialidade* e a *Negritude*. Tyson (1999), por exemplo, argumenta que a aproximação entre a crítica pós-colonial e a experiência negra se desvela de forma complementar. Como as duas propostas de análise literária e cultural, Tyson realça, se empenham em denunciar a “extrema opressão política, social e psicológica” das gentes colonizadas, negras e diaspóricas, as duas categorias “compartilham uma série de pressupostos teóricos e preocupações políticas”. Por outro lado, enquanto a crítica pós-colonial se concentra “nas populações formalmente colonizadas”, a crítica negra associada à *Negritude* “examina a experiência e a produção literária de uma população [a negra] anteriormente colonizada.” Quando Tyson avalia tais diferenças e semelhanças entre as duas teorias reafirma a reciprocidade e complementaridade de ambas, assegurando que “o que aprendemos de cada campo ajuda a iluminar o outro” (TYSON, 1999, p 363-364). Aimé Césaire (2004)



que, nos anos 1930, em Paris, cunha o termo *Negritude*, juntamente com o senegalês Léopold Sédar Senghor e o martiniquense René Maran, explica que:

Negritude não é uma metafísica. Negritude não é uma concepção pretensiosa do universo. É uma maneira de viver a história na história: a história de uma comunidade cuja experiência parece, verdadeiramente, singular com suas deportações de populações, suas transferências de homens de um continente para outro, suas lembranças de crenças distantes, seus restos de culturas assassinadas (CÉSAIRE, 2004,p82)

O ponto crucial trazido pela declaração do poeta da Martinica parece ser “uma maneira de viver a história na história.” É por esta forma de viver a própria história que a denúncia sistemática dos horrores da branquidade faz sentido quando se atém às “lembranças de crenças” negras, como antídotos vitais às “deportações de populações” e às “culturas assassinadas” pelas branquidades mais deletérias. Dito de outra forma, a *Negritude*, em função do tráfico de africanos e das migrações antigas e atuais, livres e forçadas, pode ser simbolizada nas correntes volumosas de como a vida negra foi possível na diáspora negra, ou na “*casa longe de casa*”, de que fala Clifford (1997).

A noção de “*casa longe de casa*” coloca negros e brancos de Blumenau como migrantes, condição que poderá levá-los ao diálogo e à alteridade, aproximando-os. O encontro e a cooperação interracial permanecem ainda uma possibilidade desejada porque, enquanto, segundo a perspectiva de Césaire (2004), a *Negritude* blumenauense se articula sobre “restos de culturas assassinadas”, a branquidade local, nas palavras de Glissant (2005), se apoia em “suas canções, suas tradições de família, seus instrumentos, a imagem dos seus deuses” intactos e preservados. É por isso que a literatura negra é tanto política quando estética para que se torne um desafio inciso contra impedimentos e emparedamentos estéticos, raciais e políticos quando incrustada no coração das branquidades. Neste sentido, as contribuições teóricas de Deleuze & Guattari (2003) são relevantes. Os pensadores franceses advogam que, como literatura “menor” – o texto escrito em uma língua maior – a escrita negra escrita em português, francês, inglês, espanhol,



italiano e alemão angaria, para si, *status* literário a partir da aliança que estabelece entre o linguístico, o individual e o coletivo. Por razões históricas, o texto negro diaspórico é uma escrita em língua não-negra. Na língua branca, “a preocupação individual se torna cada vez mais necessária, indispensável e relevante”, revelando-se, assim, um texto político. Na língua não-negra, também, o pessoal se funde com o coletivo porque, com argumentam os dois filósofos, “o que cada autor diz individualmente já se constitui uma ação comum, e o que o escritor ou a escritora diz ou faz é necessariamente político, mesmo se outros discordam.” (DELEUZE & GUATTARI 1986: 17) É, através da literatura como ato político de denúncia de todo confinamento e de desafio a todo emparedamento, que o escritor negro se cola diante da visão que Morrison (2008) nos oferece do artista como elo fundacional da *Negritude* diaspórica. Ele possui, nas palavras da romancista Afroamericana, a condição de “genuíno representante da tribo, dentro e fora dela; ele possui as sensibilidades da tribo e da raça e, individualmente, as expressa, se comporta como indivíduo no contexto da comunidade.” (MORRISON 2008: 56) Se, na perspectiva de Deleuze & Guattari, a tentativa de construção de uma audiência afro-brasileira para o poeta simbolista catarinense se pretende uma proposta individual, comum e política, sob a orientação de Morrison, Cruz e Sousa, este articulista e os nossos leitores pedem para ser vistos como “genuínos representantes da tribo” negro-brasileira, porque revelam nossas sensibilidades tribais e raciais “no contexto da comunidade” afrodescendente.

Parte três

“(…) Mais nova Dor. (...) És a alma negra dos supremos gemidos (...) Agrilhoadas na Raça e no Mundo para sofrer sem piedade a agonia de uma Dor sobre-humana. **Cruz e Sousa – Dor Negra.**

“(…) O velho escravismo estéril que sucumbe. **Cruz e Sousa – 25 de Março.**



CRUZ E SOUSA, NIILISMO E POLÍTICA DO AMOR

Estampadas acima, as duas epígrafes dos textos de Cruz e Sousa revelam impressões antagônicas, mas complementares, da experiência negra no Brasil. Na primeira, vemos a dor sobre-humana do escravo no enfrentamento do padecimento atroz da escravidão. Na segunda, deparamo-nos com a esperança da redenção, quando a dor negra findará, com a eliminação do escravismo, acionada pela ação afirmativa de negros como o poeta desterrense. Na verdade, as duas impressões estampadas nas epígrafes antecipam as duas discussões cruciais deste ensaio daqui para frente: o niilismo negro e a reversão deste mal por uma política de solidariedade negra, presentes na obra do catarinense poeta simbolista Cruz e Sousa. Nesta dupla perspectiva de niilismo e política de amor e autoamor, este texto deseja discutir a obra do poeta, a partir da leitura negra dos textos abolicionistas escritos por Cruz e Sousa, o que permite situar o escritor em dois contextos distintos, mas complementares: (1) o das relações estéticas de Cruz e Sousa com a *Literatura Francesa*, principalmente com a *Simbolista*; (2) o das relações raciais de Cruz e Sousa com a *América Negra*.

Muito já se disse e muito, também, já se escreveu sobre as aproximações entre o poeta e a Literatura Francesa (Muzart, 1998; Teixeira, 1998) e muito mais se estudou sobre o assunto até a chegada ao ano em que a morte do poeta completou seu centenário. Esta parece ser a história da tradição crítica de Cruz e Sousa e seu saldo mais visível: transformá-lo num Baudelaire negro no Desterro. Todavia, pouca energia tem sido ou está sendo utilizada para estudar as relações raciais do poeta, no Brasil, principalmente porque os cruz-e-sousistas mais influentes consideram a poesia abolicionista do poeta poesia engajada, política e, por isso, é muito triste que haja um silêncio torrencial a respeito das relações raciais de Cruz e Sousa com a América Negra. Diante desta impressão, o que este texto deseja é colocar ruído no silêncio e concentrar-se na possibilidade de estabelecer relações inéditas entre o poeta negro e a América Negra. Nunes (2020) esclarece que “muito se tem escrito sobre o



poeta” desde 1961, com ênfase na “análise da poesia e da prosa poética do escritor”, pouco se disse sobre os textos do simbolista sobre o negro. Para preencher este vazio, Nunes sugere que sua obra :

Configura uma mostra da forma como o poeta tratou o negro em sua produção, seja em sua condição de escravo, em cenas de dor e humilhação, seja na condição de poeta emparedado por uma sociedade preconceituosa, seja nos textos que evocam a sensualidade africana, a beleza e a volúpia dos prazeres carnavais [definidas] “pela temática referente à negritude, não fazendo distinção se textos em prosa ou em versos. (NUNES, 2020,p09-10)

Como acontece com Nunes (2020), também há alguns ganhos literários nesta minha empreitada. Dois são arrolados. O primeiro ganho diz respeito aos textos abolicionistas do poeta e a associação destes aos muitos textos abolicionistas de muitos escritores negros espalhados pela América Negra. A segunda vantagem se refere à possibilidade de criação de uma recepção negra a Cruz e Sousa e, por extensão, da invenção do leitor negro ou afro-brasileiro. Em consonância com a referência ao Simbolismo no texto, o artigo vai procurar fazer o inventário crítico das relações literárias entre o poeta negro brasileiro e os poetas simbolistas da França e marcar os aspectos da tradição cruz-e-sousiana que caracterizam a carreira literária do poeta catarinense. O inventário do poeta inclui uma série de estudos, mas são utilizados aqui apenas os textos de Muzart (1998) e Teixeira (1998). As razões para a escolha dos estudos destes pensadores são duas: 1) são os mais recentes; 2) discutem estudos tradicionais a respeito da obra do poeta.

Ao proceder ao inventário da fortuna crítica do poeta catarinense, no ensaio *Cruz e Sousa e Crítica*, Muzart (1998) traça um panorama que vai do artigo de J. M., em 1893, ao livro de Paulo Leminski de 1983. No espaço temporal que cabe entre os dois críticos do poeta desterrense, a autora também comenta as análises de outros analistas como Mário de Andrade, Araripe Júnior, Nestor Vitor, Silvio Romero, José Veríssimo, Gilberto Mendonça Teles e Ivan Teixeira. Muzart, porém, dedica grande espaço do seu estudo



ao primeiro ensaio crítico sobre Missal que J. M. escreve em 1893, ano em que Cruz e Sousa lança a obra no Rio de Janeiro. E, como não podia deixar de ser, Muzart não deixa de realçar a maneira como J. M. chama atenção para as ligações do poeta catarinense com o Simbolismo Francês.

Fica patente no estudo de Muzart (1998) que, a partir do ensaio de J. M. de 1893, inaugura-se a tradição crítica de Cruz e Sousa. Muzart enfatiza, porém, a noção de que, desde a prosa poética de *Missal* (1893), ficam explicitadas claramente as ligações do poeta catarinense a poetas franceses como Baudelaire e Verlaine. Na esteira de Baudelaire, o poeta catarinense, segundo Muzart, faz “a embriaguez do ritmo, da sonoridade, da música das palavras” (MUZART 1998: 60) dominar tudo. Diz, ainda, a estudiosa de Cruz e Sousa que “os termos, principalmente, os adjetivos, perdem os seus significados exatos, ligam-se a outros diametralmente opostos, que os anulam, têm concordâncias imprevistas e paradoxais.” (MUZART 1998: 60) De Verlaine, a ensaísta argumenta, Cruz e Sousa empresta a musicalidade, a fluidez, a vagueza e o sonho. Com base no estudo de Muzart (1998), fica claro que as conexões francesas do poeta catarinense procuram dar conta de que, através da sua obra, Cruz e Sousa vai beber inspiração no simbolismo francês de orientação próxima a Baudelaire, Verlaine e Mallarmé, e que dessas conexões brotam os livros de poemas *Broquéis* (1893), *Faróis* (1898) e *Últimos Sonetos* (1905) e os poemas em prosa que compõem *Missal* (1893) e *Evocações* (1893).

A Muzart (1998) junta-se Teixeira (1998), cuja compreensão de Cruz e Sousa, no ensaio *Metafísica e Exílio*, revela quatro leituras do poeta catarinense: (1) a leitura do poeta pós-romântico; (2) a do artista do verso e da prosa poética; (3) a do poeta simbolista; (4) a do negro. A primeira leitura de Teixeira classifica Cruz e Sousa como poeta pós-romântico e, ao fazê-lo, realça a ideia de que “nenhum dos poetas românticos brasileiros atingiu o nível de rebeldia e auto-investigação de Cruz e Sousa.” (TEIXEIRA 1998: 47) Assim, Cruz e Sousa torna-se pós-romântico porque maximiza, anos mais tarde, os valores românticos da rebeldia. Teixeira sugere que poetas românticos como Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo ou Castro



Alves representam “uma poética da expressividade do indivíduo, em que valores de liberdade, rebeldia, independência se tornaram emblemas inquestionáveis” (TEIXEIRA 1998: 47), mas não souberam levar tais valores aos níveis da experiência estética que Cruz e Sousa alcançou.

Assim, a rebeldia e a auto-investigação maximizadas do poeta escancaram a contradição romântica porque é, justamente, a sociedade romântica no Brasil, segundo Teixeira, quem empresta as correntes que vão aprisionar a raça de Cruz e Sousa, e não deixa ao poeta outra alternativa que não seja a de auto-conceituar-se como artista excêntrico, desajustado e decaído, bem na tradição de Baudelaire e do norte-americano Edgar Allan Poe. Exemplo do desajuste autoproclamado de Cruz e Sousa é o texto *O Emparedado* (1998), que diz:

Desde que o Artista é um isolado, um esporádico, não adaptado ao meio, mas em completa lógica de inevitável revolta contra ele, num conflito perpétuo entre a sua natureza complexa e a natureza oposta do meio, a sensação, a emoção que experimenta é de ordem tal que foge a todas as classificações que, parecendo as mais puras e as mais exaustivas do assunto, são, no entanto, sempre deficientes e falsas. (CRUZ E SOUSA, 1998,p. 48)

Emparedado na contradição romântica que prega a liberdade mas promove a escravidão, ao poeta só resta a saída de denunciar esta contradição através de textos candentes.

A segunda leitura de Teixeira (1998) discute os gêneros literários que o poeta desterrense aplica aos textos da sua própria lavra. Neles, Cruz e Sousa conjuga poesia e prosa poética, com a finalidade de estabelecer “o equilíbrio da arte”, onde “um ser artístico assim é como uma harpa exótica de duas cordas: uma corda para a prosa, outra corda para o verso, formando os sons de ambas essas cordas uma igual harmonia.” (TEIXEIRA 1998: 49) A “corda para a prosa poética” vai ser tocada e amarrada a *Missal* (1893) e *Evocações* (1898). A “outra corda para o verso” vai ser tocada e atada a *Broquéis* (1893), *Faróis* (1898) e *Últimos Sonetos* (1905). Ao se dedicar às duas cordas, Cruz e Sousa inova, uma vez que ao conservadorismo do poema tradicional ele alia a novidade do poema em prosa que, anárquico por princípio, deflagra a eliminação das



barreiras formais para poder estabelecer a rebeldia criativa, e deseja apresentar-se como gênero autônomo.

A terceira leitura de Teixeira (1998) inclui o poeta Cruz e Sousa entre os simbolistas. O crítico literário brasileiro o insere nas hostes simbolistas porque percebe no catarinense, ao lado do inconformismo romântico da primeira leitura, valores simbolistas entre os quais destaca “o transbordamento dos sentidos, a mistura das sensações, a reiteração das harmonias, o jogo intenso das cores, a violação da sintaxe (...) o satanismo pessimista.” (TEIXEIRA 1998: 50) Teixeira reitera, ainda, que a característica mais simbolista do poeta negro de Desterro é o “lirismo voltado para o esboço de atmosferas vagas”, impressionistas, que denotam abstração, volatilidade e fusão sensorial. Adiciona, também, versos como exemplos: “mais claro e fino do que as finas pratas/o som da tua voz deliciava.../na dolência velada das sonatas/como um perfume a tudo perfumava.” (CRUZ E SOUSA, citado em TEIXEIRA 1998: 51)

Na quarta maneira que propõe para a leitura do poeta negro, Teixeira (1998) discute a *Negritude* de Cruz e Sousa. Argumenta que o poeta não consegue integrar, na América, sua biografia à tradição literária europeia. A biografia coloca o poeta como negro no período da escravidão negra no Brasil e como descendente de antepassados escravizados. Para Teixeira esta história biográfica desemboca na “tópica do desterrado, perseguido, do maldito entre os malditos.” (TEIXEIRA 1998: 48) Assim, de antemão condenado ao exílio social pela escravidão romântica, Cruz e Sousa (2020) também se condena, deliberada e conscientemente, ao mesmo exílio pela arte, quando diz no poema *Emparedado*: “Artista. Pode lá isso ser se tu és d’África, tórrida e bárbara, devorada insaciavelmente pelo deserto, tumultuada de matas bravias, arrastada sangrando no lodo das Civilizações despóticas, torvamente amamentada com o leite amargo e venenoso da Angústia.” (CRUZ E SOUSA 2020: 163) A angústia presente nas denunciadoras palavras do poeta catarinense não apenas realça a impossibilidade de integração, mas também traz-lhe o autoexílio social que vai buscar “refúgio numa arte de requintes formais e sofisticções conceituais.” (TEIXEIRA 1998: 49) Arte que se revela em *Faróis e Evocações*, se relaciona à “metafísica



do sofrimento” do poeta, padecimento que o crítico resume no desejo “que aspira à perfeição celestial e esbarra nas imperfeições do corpo e da vida social.” (TEIXEIRA 1998: 49) Desta forma, a quarta leitura de Teixeira, estribada na associação entre autoexílio social e a condição artística, coloca Cruz e Sousa bem próximo da América Negra, dos escravizados e seus descendentes diaspóricos. A relação entre o Cruz e Sousa negro e a América Negra será a preocupação da terceira parte deste ensaio, com enfoque nas relações pessoais, políticas e estéticas entre o simbolista catarinense e *América Negra*.

Se, de um lado, a conexão francesa enfatiza a estabilidade já consagrada das relações entre a produção literária de Cruz e Sousa e o simbolismo literário da França, a relação entre o poeta negro e a América Negra se apresenta como o desejo deste ensaísta afroblumenauense em propor uma leitura do poeta desterrense que seja distinta da sua hegemônica recepção associada ao simbolismo francês. Não se aspira, com esta conexão negra, desestabilizar a força de uma tradição que já garante para si espaço privilegiado no âmbito da fortuna crítica de Cruz e Sousa. Deseja-se, apenas, oferecer uma leitura complementar, suplementar – nunca substitutiva – que busca somar-se à tradicional perspectiva. Aqui, procura-se caracterizar as ligações do poeta simbolista catarinense à América, especialmente, à diáspora afrodescendente. Esta perspectiva me leva a ligar esta à sua primeira parte do ensaio. Aquela etapa da discussão procura estabelecer íntimas relações entre o poeta e a construção do leitor afro-brasileiro. As ligações entre o poeta, raça e a construção do leitor negro do Brasil se justificam porque, como afro-brasileiro antes do advento das ações afirmativas, Cruz e Sousa é um negro às voltas com as trágicas experiências do sujeito negro, causadas pela Branquidade exploradora, desde o advento do capital ocidental colonialista nas novas terras das Américas. Desde então, a Branquidade se vê representada pela sociedade romântica brasileira escravagista que, como argumenta Teixeira (1998), aspecto que me leva a associar o poeta negro de Santa Catarina à experiência niilista do negro emparedado que se caracteriza pelo autoexílio.

Em definição ligeira, para um negro a diáspora é qualquer espaço sociocultural que não seja o da África, que o obriga à



construção de uma identidade esquizofrênica: branca, branca e negra, negra, nem negra, nem branca. Esta identidade complexa, ou seja, esta duplicidade ou triplicidade identitária desemboca invariavelmente no niilismo quando não encontra formas de fugir dos grilhões da devastadora Branquidade. O conceito da Branquidade, na definição de Mirza, é um “lugar poderoso que torna invisíveis, ou reapropria, as coisas, as pessoas e os lugares que não deseja ver ou ouvir e, então, através da falsa nomeação, renomeação e desnomeação, inventa a verdade – aquilo que nos dizem que é ‘normal’, neutro, universal.” (MIRZA 1997: 03) Assim, como a diáspora e a Branquidade, representadas pela sociedade romântica brasileira escravagista, definiram o emparedamento de Cruz e Sousa, formas semelhantes de diáspora e Branquidade definem, hoje, as trágicas e dramáticas experiências dos negros fora da África. Entre nós, Cruz e Sousa explícita, de forma clara e dolorosa, a sua cota na dramaticidade da experiência da sociedade romântica brasileira escravagista quando, em 1889, escreve ao amigo Virgílio Várzea. No texto publicado por Nunes (2020), o poeta simbolista desabafa: “um negro triste, odiado pelas castas cultas, batido das sociedades, mas sempre batido, escorraçado de todo o jeito, cuspidor de todo o lar, como leproso sinistro. Pois como. Ser artista com esta cor (...) ter estesia artística e verve, com esta cor? Horrível.” (NUNES 2020: 172) O que o desabafo do poeta faz é desnudar ao amigo a dolorosa situação em que se encontra. O desabafo está ancorado em três elementos básicos: a cor, a arte e o ódio. O problema pode ser enunciado assim: um negro que pretenda ser artista acaba odiado.

Ora, quando Cruz e Sousa escreve esta carta ao amigo, em 1889, o Brasil havia deixado de ser uma sociedade escravocrata, legalmente, havia apenas um ano, mas não de fato. Alastram-se, pelo país, ainda hoje, formas mais sutis de escravidão, mas não menos eficazes e trágicas. Cruz e Sousa se torna, assim, alvo de uma delas: a artística, ou seja, a impossibilidade de realização artística e a ausência do reconhecimento artístico. Na carta ao amigo Virgílio Várzea, o poeta negro aparece tão mordaz e contundente quanto no texto *Emparedado* – publicado em 1898 – analisado por Teixeira (1998). Se no ensaio, Cruz e Sousa denuncia os percalços no caminho de um negro como ele, desejoso de alcançar o *status* de artista, na



carta, a linguagem usada se revela igualmente forte, carregada e termina com ele se autointitulando “um leproso sinistro”, triste, odiado, batido, escorraçado e cuspidor, além de negro, a quem está negado o favor da arte. A expressão “um leproso sinistro” resume o niilismo na autodepreciativa imagem que o poeta cria para si mesmo. Porém, no mesmo desabafo, também surge uma postura de amor por si mesmo. Ela busca mitigar a negatividade da percepção de desvalido social e artístico. Em *Emparedado* esta postura de autovalorização acontece no momento em que o poeta simbolista realça tudo o que almeja, escrevendo:

O que eu quero, o que eu aspiro, tudo por quanto anseio, obedecendo ao sistema arterial das minhas Intuições, é a Ampliação livre e luminosa, todo o Infinito, para cantar o meu Sonho, para sonhar, para sentir, para sofrer, para vagar, para dormir, para morrer, agitando ao alto a cabeça anatematizada, como Otelo nos delírios sangrentos do Cíume... (NUNES 2020: 151-152)

Asta autoimagem positiva do poeta rivaliza com sua autoimagem negativa, ou niilista. A postura niilista que marca a vida do poeta catarinense que gostaria de aproximar de Cornel West (1994), filósofo afro-americano, cujo livro *Questão de Raça* discute esta as dramáticas e trágicas implicações da negatividade existencial que estigmatiza a América Negra. Na obra, West deposita a origem trágica do niilismo na experiência americana dos negros com a escravidão cujos saldos, para os negros, são especialmente danosos. Tendo em vista a enormidade dos saldos devastadores para negros, o filósofo define niilismo como “a experiência viva de lidar com uma vida desprovida de significado, de esperança e de amor.” (WEST 1994: 22-23) Na verdade, a trajetória humana e artística de Cruz e Sousa pode ser dimensionada bem assim: uma experiência viva de lidar com uma vida desprovida de significado, de esperança e de amor dos outros na experiência artística. O ensaio *Emparedado* e a carta a Virgílio Várzea são exemplos candentes e denunciadores da desditosa experiência niilista do poeta catarinense. Diante do niilismo cruz-e-sousiano cabem duas indagações: há solução para o niilismo negro? e, trará o niilismo de Cruz e Sousa alguma solução para nós, negros do século 21?



West (1994) nos ensina que a cura do niilismo se dá através do que ele chama de *uma política da conversão* que se manifesta através do autoamor e do amor dos outros. O autoamor e o amor dos outros formam o que West chama de uma “ética do amor” que, para ele, “é uma última tentativa de gerar um sentido de agência entre as pessoas desprovidas de oportunidades.” (WEST, 1994, p. 29) Na obra de West, a ética do amor está presente em Toni Morrison (2007), quando Baby Suggs, personagem ancestral do romance *Amada*, exorta os ex-escravos que a ouvem na clareira. Ela lhes diz que “aqui neste lugar, somos carne; carne que chora, ri (...) Amem isso. Amem forte. Lá fora não amam a sua carne. Desprezam a sua carne.” (MORRISON 2007: 126) West esclarece que o amor pregado por Baby Suggs dá sustentação à “ética do amor” entre os negros e se torna a possibilidade da virada, ou seja, da erradicação completa do mal niilista, porque esta “virada é conseguida através a autoafirmação de cada um do próprio valor – uma afirmação azeitada pela preocupação dos outros.” (WEST 1994: 29) No mesmo diapasão de virada de Baby Suggs, Cruz e Sousa, em *Emparedado*, recorre ao autoamor quando enfatiza que deseja a liberdade para “cantar meu sonho, para sonhar.” (CRUZ E SOUSA 2020: 151)

Contra o emparedamento sócio-artístico e o niilismo sócio-racial Cruz e Sousa associa sua “ética do amor” ao “sonho sonhado”. Esta é uma ética amorosa especial e própria que percorre toda a sua obra, mas se manifesta, mais visível e enfaticamente, nos textos abolicionistas, os quais o poeta não dirige unicamente à comunidade negra brasileira, porém a toda América Negra. Embora se manifeste na literatura, a “ética do amor” presente nos textos abolicionistas de Cruz e Sousa não é apenas estética ou artística, mas, essencialmente, política e pede, igualmente, uma leitura política. Assim, nos textos abolicionistas, mais do que uma “ética do amor”, vamos encontrar uma “política do amor negro”, desencadeada pela qualidade poética de um artista negro em sintonia com o sofrimento do seu povo escravizado. A política do amor que pervaga os textos abolicionistas de Cruz e Sousa deve ser encarada como exemplo salutar de ação afirmativa. West (1994) define ação afirmativa como “medida distributiva que eleva o nível de vida e a qualidade de vida daqueles que não têm nada e daqueles que tem muito pouco.” (WEST, 1994, p.



93) Os escravos brasileiros – do passado e do presente – “não têm nada” ou “tem muito pouco” e é, por isso, que a política do amor de Cruz e Sousa deve ser compreendida como ação afirmativa que se dirige em prol dos escravos brasileiros, de então e de agora. Como ação afirmativa, a política do amor do poeta negro se vale de três tipos de textos: jornalísticos, poéticos e de prosa-poética. Nos três gêneros textuais e literários, o poeta desterrense estabelece uma política eficaz do amor ao se solidarizar com todos os escravos do país, denunciando, com veemência, escravidão e escravocratas, chorando desesperadamente com a dor do escravo e aguardando, com ansiedade, a abolição da escravidão. Como clama ancestral Baby Suggs de Morrison (2007), o nosso ancestral poeta desterrense, em sua militância política em favor da comunidade negra diaspórica, parece nos pedir “amem, amem e o bater do batente coração, amem também. Mais que olhos e pés. Mais que os pulmões que ainda vão ter de respirar ar livre. Mais que seu útero guardador da vida e suas partes doadoras de vida, me escutem bem, amem seu coração. Porque este é o prêmio.” (MORRISON 2007: 126). Por meio da denúncia humanitária, do choro solidário, e da esperança redentora – em suma, do autoamor – o vate catarinense escancara um amor extraordinário ao seu povo que, na diáspora das Américas, padece na carne os horrores danosos da escravidão explícita e implícita.

Cornel West (1994,p.93) esclarece que a base da crise na América Negra – na diáspora negra, igualmente – é de ordem dupla: “pobreza demais e amor-próprio de menos.” Porém, os textos abolicionistas ode Cruz e Sousa procuram reduzir a crise, ao apelarem para o amor-próprio do negro brasileiro. Enquanto “pobreza demais” tem origem estrutural da sociedade escravista nas Americas, os poemas do autor parecem a prova de que se a crise está aí não é por falta de amor-próprio dos negros. Nesta relação amorosa entre o poeta e o povo que sofre, a prosa poética *Dor Negra* dá sentido à solidariedade humana quando se dirige ao negro, mas acusa a crueldade desumana dos escravocratas que,

acorrentando-te a grilhões e metendo-te ferros em brasa pelo ventre,
esmagando-te com o duro coturno egoístico das Civilizações, em
nome, no nome falso e mascarado de uma ridícula e rota liberdade, e



metendo-te ferro em brasa pela boca e metendo-te ferros em brasas pelos olhos e dançando e saltando macabramente sobre o lodo argiloso dos cemitérios do teu Sonho. (CRUZ E SOUSA, 2020,p 124-125)

Na verdade, todo o poema, mas especialmente este trecho, procura mostrar as formas de violência a que o negro se vê submetido, durante o período nefasto da escravidão, entre os ferros em brasa que lhe entram pelo ventre, pela boca e pelos olhos, a ponto de sacar-lhe qualquer possibilidade de sonhar com uma vida digna e humana. Aqui, quando se discute a violência danosa que desaba sobre corpo negro do escravo, é bom recordar, novamente, Baby Suggs de Toni Morrison (2007), que aconselha seus ouvintes negros e ex-escravos a amar a própria carne, os olhos, a pele, as mãos, o rosto. Baby Suggs termina sua pregação com esta exortação preciosa e forte: “você têm que amar tudo isso. Esta é a carne de que estou falando aqui. Carne que precisa ser amada.” (MORRISON,2007,p. 126)

Ao denunciar a crueldade da escravidão institucional contra o corpo negro do escravizado – e sua escravização contemporânea – Cruz e Sousa compreende muito bem a necessidade do amor que prega a ancestralidade consciente da personagem Baby Suggs. E, para que as ações afirmativas de amor aflorem, o poeta prossegue na denúncia das violências atrozes praticadas contra os negros, quando faz sua denúncia raivosa se aproximar da dor negra que não poupa nem as crianças da América Negra, no poema *Crianças Negras*. Inicialmente, o poeta aciona forma especial de solidariedade às crianças e denuncia a situação niilista que desfigura as “filhas malditas da desgraça de Eva” (CRUZ E SOUSA,2020,p 42), vindas da noite, da treva, do açoite e da morte. Em seguida, o poeta fala do coração solidário que se irmana à dor das crianças, coração que estende a púrpura do amor “sobre as crianças para protegê-las” (Idem,2020,p. 43). Finalmente, quando o poeta negro clama “vai, coração!” se aproxima do pedido da personagem de Morrison (2007) para que o ex-escravizado ame também “o bater do batente coração.” (MORRISON 2007: 126). Assim, romancista e poeta se irmanam quando articulam a redenção do negro – das crianças negras – através da ação do coração, qualquer coração humanitário e de boa



vontade. Neste momento, Cruz e Sousa pede: “arranca-as do presídio da miséria/e com teu sangue mata-lhe a sede!” (CRUZ E SOUSA 2020: 44)

Eis aí a *política do amor* – autoamor e amor dos outros – de Cruz e Sousa, acionada em forma de ação afirmativa, artisticamente elaborada em favor do negro escravizado e das crianças negras, com todas as formas, energias, e sensibilidade do coração poético do autor e da América Negra. Porém, este amor afirmativo precisa de muita raiva para se tornar eficaz. Aqui, a associação entre Cruz e Sousa e Malcolm X é benéfica para os três – o poeta brasileiro, o líder e mártir negro americano, escravizado na diáspora – por que ambos – o artista e o pregador – aproximam amor e raiva quando se aliam aos irmãos de raça e de desgraça. Cornel West (1994) argumenta que Malcolm X se transforma, nos anos 1960, no profeta da raiva negra, “primeiramente por causa do seu grande amor pelo povo negro.” (WEST, 1994,p.136). Trata-se, segundo West, de um amor que estabelece “uma concreta conexão com um povo degradado e desvalorizado que necessita de conversão psíquica.” (ibden) Para o filósofo negro americano, a crença de Malcolm X é a de que se os negros americanos, e acrescento os outros negros espalhados pelo mundo, “sentissem o amor que motivasse aquela raiva, o amor produziria uma conversão psíquica neles.” (WEST 199: 136).

Há muito de Cruz e Sousa em Malcolm X, principalmente muito amor para com o irmão e a irmã negros e muita raiva contra os escravocratas de ontem e hoje e contra o sistema que estes representam e alimentam, o que degrada a experiência do negro na África e na diáspora. O amor revela-se, de modo especial, na solidariedade da trajetória poética e artística do autor negro brasileiro. A raiva, porém, o poeta a deságua no soneto *Escravocratas*, em cujos versos Cruz e Sousa denuncia que a dor negra tem origem visível na escravidão, patrocinada pelos senhores das casas grandes, internos e externos. Desses o poeta ri e neles o vate crava “as setas ardentes do olhar-formando uma vergasta.” A eles, Cruz e Sousa dirige as “iras dos poetas.” A raiva do poeta levantada contra os escravocratas finaliza com um justificado olho-por-olho-dente-por dente bíblico quando, “em rude verso altivo”, Cruz e Sousa deseja “castrar-vos como um touro – ouvindo-vos



urrar.” (CRUZ E SOUSA 2020: 21) Depois da raiva do verso “castrar-vos como um touro – ouvindo-vos urrar”, Cruz e Sousa coroa sua política afirmativa do amor ao povo negro sofrido que lhe dá energia poética e artística com comedido otimismo em relação à América Negra, no poema *Dilema*. Nele, o narrador espera que “quando um poder novo/nas almas derramar os místicos luares/então seremos povo.” (CRUZ E SOUSA 2020: 23) A esperança do poeta, porém, ainda está longe da realização concreta e as condições materiais da América Negra ainda não permitem que sejamos o povo como o poeta simbolista o sonhou e, também, como sonhamos ainda hoje.

A discussão da leitura afro-brasileira da obra do poeta simbolista catarinense, neste breve estudo, procurou realçar a ideia de que existem relações concretas entre o poeta negro simbolista e a América Negra. O texto buscou evidenciar o aspecto de que estas relações se dão em três momentos específicos: a invenção da leitura afro-brasileira que articula a identificação do leitor negro com o texto negro e o artista negro; a análise do *Soneto a Cruz e Sousa* como momento desta identificação entre o autor-leitor e o poeta; a articulação da identificação do poeta com seu leitor negro através de uma experiência niilista e de uma política do amor e do autor-amor. Em relação ao terceiro aspecto, o estudo desejou mostrar como, na América Negra, de modo geral, e na vida do poeta, de modo particular, a experiência niilista é nefasta aos negros devido às condições materiais geradas pelo sistema escravocrata hegemônico que nega ao escravizado acesso a todos os bens culturais, emocionais, sociais e econômicos que ele próprio – escravizado – produz. O poeta Cruz e Sousa manifesta esta experiência niilista quando, com a autoestima artístico-racial aniquilada, desabafa com o amigo Virgílio Várzea, dizendo: “ser artista como esta cor (...) ter esteira artística e verve, com esta cor? Horrível.” (CRUZ E SOUSA, 2020,p 172)

Igualmente, este texto reflexivo buscou revelar como na América Negra, de modo geral e na vida do poeta, de modo particular, a *política do amor*, se transforma em *uma política da conversão*, como West (1994) define a expressão. Ou seja, a conversão do niilismo avassalador para o amor redentor. O texto



desejou esclarecer que Cruz e Sousa aceitou explicitar *uma política de conversão* através da *política do amor* que se manifesta artística e poeticamente nos textos abolicionistas e negros que escreve, aos quais este ensaísta dá ênfase. Com a ênfase nas relações do simbolista Cruz e Sousa com a América Negra deseja-se chamar atenção para o fato de que a tradição simbolista de orientação Francesa, embora hegemônica na crítica do poeta catarinense, já se tornara reducionista. A leitura afro-brasileira aproximou o poeta simbolista ao filósofo afro-americano Cornel West (1994) e à romancista afro-americana Toni Morrison (2007). Por fim, diga-se que a invenção do leitor afro-brasileiro pede uma leitura mais próxima, agora que foi descoberto como consumidor de bens culturais e econômicos, cuja classe média de dezenas de milhões de pessoas gasta centenas milhões mensais e muitas dezenas de bilhões de reais anuais.

Referências

ABRAMS, M. H. Orientações de Teorias Críticas. In: David Lodge (ed.). A Crítica Literária no Século 20. Londres: Longman, 1972.

BLOOM, H. A Angústia da Influência. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1991.

BLOOM, H. Um Mapa da Desleitura. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1995.

CÉSAIRE, A. Discours sur le Colonialisme Suivi de Discours sur la Négritude. Paris: Présence Africaine, 2004.

CLIFFORD, J. Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century: Cambridge: Harvard University Press, 1997.

CRUZ E SOUSA, J. M. Textos Abolicionistas. In: GONÇALVES, A. J. (org.). Cruz e Sousa: Literatura Comentada. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. Kafka: Towards a Minor Literature: Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.

GONÇALVES, A. J. Cruz e Sousa: Literatura Comentada. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MARTINS, J. E. Soneto a Cruz e Sousa. (Não Publicado)



MILLER, J. H. *A Ética da Leitura: Ensaio 1979-1989*. São Paulo: Imago Editora, 1995.

MIRZA, H. S. *Mapeando a Genealogia do Feminismo Britânico Negro*. In: Heidi Safia Mirza (ed.). *O Feminismo Britânico Negro*. Londres: Routledge, 1997.

MORRISON, T. *Rootedness: The Ancestor as Foundation*. In: *What Moves in the Margin: Selected Fiction*. Carolyn C. Denard (ed.). Jackson: University of Mississippi, 2008, p. 56-64.

MORRISON, T. *Amada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MUZART, Z. L. *Cruz e Sousa e a Crítica*. *Cult: Revista Brasileira de Literatura*. São Paulo: n. 08, Março 1998.

NUNES, Z. G. *Introdução – Cruz e Sousa: A Negritude nos Textos do Poeta Negro*. In: *Negro Cruz e Sousa*. Zilma Gesser Nunes (ed.) Florianópolis: Caminho de Dentro Edições, 2020, p. 09-18.

NESTROVISKI, A. *Apresentação*. In: Harold Bloom, *A Angústia da Influência*. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1995.

TEIXEIRA, I. *Metafísica e Exílio*. *Cult: Revista Brasileira de Literatura*. São Paulo: n. 08, Março 1998.

TYSON, L. *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*. New York: Garland Publishing, Inc., 1999.

WEST, C. *Race Matters*. New York: Vintage Books, 1994.



POR UM OUTO LUGAR DE ENUNCIÇÃO DA EPISTEMOLOGIA NEGRA

DILMAR LUIZ LOPES



 10.47247/LR/88471.81.4.11





Introdução

O estabelecimento das ciências modernas, a par da modernidade com os processos de globalização produziu toda uma série de silenciamentos de outros saberes. Fundada numa semântica racialista que negligenciou saberes que estão submersos na visão de ciência hegemônica. Ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo filosófico, como se o mundo fosse monocultural, que des-territorializou culturas e impediu a emergência de outras formas de saberes não redutíveis a esse paradigma. Ao situar um conjunto de formulações intelectuais que de alguma forma se alinham e reconstróem suas possibilidades enunciativas entre o norte e o sul global. É possível enunciar de um espaço que tem sido sistematicamente silenciado? Ou de que modo problematizar conhecimentos tomados como superiores, apenas quando brotam do norte dominante? As formas de conhecimentos que vem das comunidades negras persistem, estão encarnadas em práticas e formas de organização de sociedades. Todo um conjunto de comunidades, povos que foram colonizados, persistem em ser, apesar de toda opressão. É possível pensar outros lugares de produção do conhecimento como suportes na construção epistêmica e diálogos com a academia a partir de outras referências.

O que está em jogo é uma crítica a modernidade no seu lado obscuro, ou seja, a persistência de padrões de dominação que emanam da colonização desde a Europa até o século XIX e XX. As persistências de valores hegemônicos colocam sob suspeita uma imensa massa de tradições humanas, visões de mundo e diversidade de saberes se configuram como uma crítica da modernidade. Esta crítica ganha uma certa contundência empírica quando estas comunidades emergem com seus corpos, suas falas. Ao problematizar as formas de produção do conhecimento em diálogo com as teorias decoloniais e os saberes constituídos por fora da academia.

O desafio é pesquisar, estudar, ensinar e dialogar com as raízes históricas e filosóficas, originariamente africanas e indígenas



expressas como heranças das ancestralidades daqueles que, nesse território, construíram e reconstruíram suas vidas. Tais narrativas não privilegiam uma única maneira de ser e de estar no mundo, como referência e padrão, entretanto exploram as diferenças na perspectiva da pluralidade das relações sociais. Compreender a perspectiva dos conhecimentos construídos por afro-brasileiros, povos tradicionais no contexto das relações étnico-raciais é o objetivo desse ensaio.

Aspectos metodológicos

As experiências de vida nos levaram a desenvolver metodologias de ensino e pesquisa que valorizam o aprendizado, conhecimentos multidisciplinares em contextos acadêmicos, sociais e multirraciais. O trabalho docente e seus diferentes modos de atuação em territórios educativos ou espaços não escolares é composto pelos valores, saberes culturais, histórias de vida que os sujeitos trazem consigo antes da formação universitária. O que implicam nos modos de ser, saber e poder. Maneiras pelas quais organizamos nossos interesses e as questões que mobilizamos. Ou seja, uma aproximação da ciência produzida nas universidades com as práticas referenciadas nas matrizes culturais africanas e afro-brasileiras. E nesse sentido, a metodologia das Ciências Sociais seria a reflexão sobre as condições de emergência deste saber, e sobre o investimento prático que as pessoas fazem na sua manutenção.

Isto significa que temos muito a estudar, pesquisar e entender os aspectos que estão submersos, invisíveis, silenciados nesse campo de pesquisa. O estudo da cultura negra como a metáfora da casa, onde a porta funciona como um percurso de entrada/saída para as várias dimensões da construção do ser humano, os aspectos femininos, masculinos, trans. E as territorialidades que vão se constituindo ao longo dessa caminhada histórica que começa em África e se prolonga pelos vários lugares do mundo onde a cultura africana se desenvolveu.

Uma perspectiva diaspórica que considera os elementos da epistemologia, da política, cultura que ajudam na constituição de



outra narrativa que está mais próxima da natureza, transpessoal e espiritual, localizada no tempo/espaço, mas para além deste.

Vejo como um processo de subjetivação política, social, individual (MECHERIL, 2006), que passa tanto pelas marcas que você carrega no corpo bem como, pelas formas de descrever, analisar determinadas práticas em contextos territoriais. Este modo rompe com a noção de um sujeito indenitário, puro, essencializado, intencional, fixo que podemos encontrar em todos. O que teríamos são modos de subjetivação e sua constituição em relações de poder, saber e ser. Trata-se de uma análise das relações de forças, tomando as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais agem, ou seja, a questão genealógica de “como nos tornamos o que somos”?

Uma filosofia de vida que emerge por meio da oralidade e dos mitos, do logos que são da mesma vertente. Um conjunto de enunciados explícitos da tradição (provérbios, narrativas, metáforas, etc), ordenadas por valores ancestrais e pelo imperativo da libertação.

Aportes teóricos

Partindo da discussão de raça e gênero como um processo de construção interseccional, que está intimamente ligada ao lugar que o sujeito ocupa na sociedade, reproduzem desigualdades sociais. Temos como objetivo entender o lugar de enunciação da negritude na produção de conhecimentos emancipadores na perspectiva da igualdade racial.

O racismo como uma política de Estado que operou de modo a hierarquizar as diferenças raciais e com isto, o acesso a bens e serviços.

Logo, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. A justaposição, ou melhor, o funcionamento, através do biopoder do velho poder soberano do direito. (FOUCAULT, 2005, p. 309).



As assimetrias raciais têm implicações tanto para negros como para brancos. Visto que, os brancos herdaram os privilégios da cor, o poder e a opressão. E os negros, indígenas foram submetidos a diversas formas de segregação em virtude da colonização que cria um ordenamento jurídico que impede o acesso da população negra aos equipamentos do estado, tais como terra, trabalho e educação.

Portanto, ambos estão implicados no modo de desenvolvimento das políticas raciais das instituições do Estado brasileiro. Bem como na ação de uma política antirracista que é responsabilidade de todo cidadão que acredita na igualdade e luta pela emancipação dos povos.

Grada Kilomba (2019) problematiza o modo de produzir ciência nas universidades: quem é autorizado a produzir conhecimentos? *E quem não é? Quem habita a academia? Quem está às margens? E, finalmente, quem pode falar?* Essas questões precisam ser feitas porque a universidade não se constitui como um espaço neutro. É um lugar da branquidade, onde o privilégio de falar tem sido cotidianamente negado as culturas negras, indígenas.

Ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Uma espécie de epistemicídio (Santos, 2010) do conhecimento. Ao lado de uma semântica racalista que tem negado estes saberes que estão submersos numa visão hegemônica de ciências.

O nosso desafio é uma tentativa de descolonizar o pensamento, construir abordagens epistêmicas sulistas (Santos, 2010), que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos colonizados. No sentido de valorizar os saberes que resistiram com êxito a dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimento e práticas. Na perspectiva emancipatória das relações entre as experiências sociais, a produção teórica e processos de formação humana.



Então gostaria de situar algumas formulações intelectuais que de alguma forma se alinham e reconstruem suas possibilidades enunciativas desses lugares. É possível o subalterno falar sem ser silenciado? É possível desenvolver uma visão de ciência que aborde as diversas culturas do campo, as concepções de conhecimento, produção, interpretação e representação de saberes locais e acadêmicos; as condições ético-políticas para realização de diálogos interculturais nestes territórios.

Essas formas de conhecimentos que vem das (comunidades negras, indígenas) persistem, estão encarnadas em práticas e formas de organização de sociedades. Há todo um conjunto de povos que foram colonizados, persistem em ser, apesar de toda opressão. É possível pensar outros lugares de construção do conhecimento, de produção epistêmica com outros referenciais teóricos?

Essas persistências de conhecimentos hegemônicos colocam sob suspeita uma imensa massa de tradições humanas, visões de mundo, diversidade de saberes que configuram lugares como uma crítica da modernidade. De que forma o pensamento pode se encarnar em pesquisas concretas para desestabilizar esta modernidade violenta?

É nesta esteira que gostaria de experimentar uma leitura e análise de processos e contrastes destes territórios. Qual a ética comunitária que emana destas comunidades? Por exemplo, o bem viver como paradigma ético fazem parte destas culturas. Portanto, existe um manancial de experimentações e possibilidades de vida em oposição a lógica capitalista na organização da vida produtiva. É refletir pela lógica destes povos que apesar do capitalismo estão reagindo ao sistema, mas insistem em ser. A dimensão ontológica, perpassados por uma ética e modo de vida, formas de relações ao qual configuram outros mundos que vem sendo sistematicamente atacados. A nossa possibilidade é pensar outros horizontes epistêmicos. Como descrito pelo intelectual quilombola (Bispo, 2015) confluência é o princípio que orienta a relação de convivência entre os elementos da natureza. Porém, “nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual”. Há sempre uma linha de diferenciação, as coisas são incluídas na e pela diferenciação, em



síntese, uma ontologia da diferença. Bispo conta que bastou ver o movimento das águas nos rios para entender como a confluência funciona. Por exemplo, você conhece o rio não pelas enchentes, mas pela sua nascente, visto que a primeira é passageira e a segunda fundante. Confluímos, nesse sentido, com os seres da natureza, com os povos da terra, com os povos de tradição oral – quilombolas, de terreiros, povos tradicionais, afro-indígenas.

No movimento de pensar esta dimensão epistêmica com a finalidade de forjar um lugar de enunciação. De dizer a sua palavra e fazer ensino, pesquisa, em/com um espaço colonizado/silenciado. Na experimentação de saberes de um conjunto de povos cujas formas de sentir, organizar foram tomadas como lugares do não conhecimento, pois se tratava somente de crenças. Quando se mapeia os processos de silenciamento, e as disputas na geopolítica global, as dinâmicas locais emergem da dimensão racial. Visto que, processos de intervenção epistêmica tem a ver com as práticas recorrentes de desqualificação dos saberes, se fizeram na esteira da racialização. Nos processos de invenção de raças que se produziu os outros do ocidente, ou seja, o racismo como uma política de estado. É a raça um aspecto da construção social que está intimamente ligada ao lugar social/cor que o sujeito ocupa na sociedade.

Deste ponto de vista a educação antirracista ajuda a entender o plano de desenvolvimento social na dimensão territorial e política. Estamos pensando em formas de conhecimentos que se estruturam num tempo/espaço diferente. Por exemplo, a questão ambiental da Amazônia está em disputa sob duas lógicas: uma do agronegócio que atea fogo para comercializar, vender e destruir. E a dimensão indígena que tem a floresta como um direito humano fundamental para a vida na terra. E nós estamos implicados nestas relações. Como pensar e viver com outras temporalidades? Isto implica num deslocamento ontológico, outras configurações de mundo que não está presente somente agora. Então qual é a forma correta de estar no tempo? Não existe, depende do mundo que você vive, o entendimento deste passado que eclode no presente pela fala de um indígena, quilombola ancestral.



O que está em causa é a forma de coexistir no mundo, de se afirmar com sua identidade silenciada. O desafio é inventar outro lugar de enunciação, pensar a partir de outras bases, pessoas que produziram pensamentos nas crises. O que se está no horizonte não é ignorar o que já foi feito enquanto ciência no ocidente. Olhar para outras referências teóricas com e não sobre estes lugares. A partir deste outro arquivo, sob uma ruptura ontológica, não existe um único mundo, mas pluriversidades. É preciso produzir ciência sob os limites da urgência. Sob a urgência de pensar a barbárie, nas bordas de uma sociedade obscurantista.

Os mapeamentos destas práticas, o autografar representam um ressoar dos acontecimentos, no campo de ensino e pesquisa. É uma possibilidade de reconfigurar movimentos sociais que não se coadunam com o modelo de estado nação, racista, patriarcalista, patrimonialista e capitalista.

O suporte para a emergência desses conhecimentos é uma intervenção de muitos pesquisadores do terceiro mundo que se fazem de mapeadores do silêncio de outrem. Porém este silêncio não foi unívoco, existe um arcabouço ético que persiste em existir e falar. Um conjunto de éticas comunitárias permanecem atuantes em diversos lugares do planeta. A pergunta que surge: em que medida o bem viver se configura uma alternativa ao desenvolvimento? Eu gostaria de sugerir que a ética comunitária que estes povos experimentam é diferenciada, e não somente o crescimento. Portanto, quando as comunidades andinas, quilombolas atuam estão orientadas por uma ética do cuidado de si/outro enquanto pessoa. Uma força comunitária que dobra sobre si mesmo, espaços de relações com os outros, a natureza, os animais, o universo, etc. O que se coloca como desafio nestes outros lugares de enunciação é o respeito ao saberes que emanam das margens. Escritos insurgentes que abrem portas e, com isso, vislumbrar possibilidades outras de conhecer, traduzidas como sabedorias ancestrais.



Considerações

Os estudos dos fenômenos raciais não podem ser somente a sua descrição, nem mesmo a sua crítica, mas sim a reflexão sobre as condições de suas possibilidades científicas. Estudos afro-brasileiros, do gênero e outros não pesquisam somente fenômenos sociais, mas se debruçam sobre as condições de produção do conhecimento, e é nisso que consiste a ideia destes estudos como metodologia de Ciências Sociais.

No delineamento do objeto enquanto teoria do conhecimento que permite dizer o que pretendo saber e como podemos saber? E uma teoria implica em primeiro lugar, expor às regras pelas quais algo se torna visível; em segundo lugar, os fatos a partir dos quais se podem extrair afirmações sobre algo plausível. E, finalmente, os princípios gerais com base nos quais podemos inferir ligações lógicas entre as opiniões, os fatos e comportamentos que nós reproduzimos. Estamos pensando em formas de conhecimentos que se estruturam num tempo/espaço diferente. Como pesquisadores quando nos colocamos na extensão dos mundos os nossos escritos não são apenas o espelho dos acontecimentos, mas parte do mesmo. É uma possibilidade de reconfigurar movimentos nas ciências que não se coadunam com o paradigma dominante.

O que está em jogo é a forma de coexistir no mundo, de se afirmar com sua identidade silenciada, de “dizer a sua palavra”. O desafio é inventar outro lugar de enunciação. A partir de outras bases e arquivos, pessoas que produziram pensamentos nas crises, nas bordas do sistema. Uma ruptura ontológica, na contramão do pensamento único.

Referências

FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade. Curso no Collège de France(1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1990.



KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. São Paulo, Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. As formas Africanas de Auto-inscrição. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171- 209.

MECHERIL, Paul; WITSCH, Monika. Cultural Studies und Pädagogik: Kritische Artikulationen, Bielefeld: transcript, 2006

SANTOS, Antônio Bispo dos. 2015. Colonização, Quilombos: modos e significados. UNB/ INCTI.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes”. Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social. São Paulo: Boitempo, 2007, p 17 – 50.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia das saberes.” In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2010, p 23-72.



A QUESTÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DO DIREITO

JURANDIR ANTONIO SÁ BARRETO JUNIOR

 10.47247/LR/88471.81.4.12





Introdução

A Portaria n. 1886 de 30 de dezembro de 1994 e a Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003 constituem-se em dois importantes diplomas legais para a intelectualidade brasileira. O primeiro deles assegurou a presença de disciplinas fundamentais no currículo pleno do curso de Direito, desencadeando o retorno da disciplina História do Direito, e o segundo diploma legal, lei federal, assegurou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira tornando-o obrigatório nos ensinos fundamental e médio.

Nesse estudo, pretende-se relacionar a História do Direito no Brasil e a História Afro-brasileira, fazendo uma provocação no sentido de questionar a quase ausência de referência à cultura afro-brasileira nos manuais de História do Direito, e a mitigação da sua importância.

Sabe-se que a obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-brasileira restringe-se ao ensino fundamental, não incidindo, infelizmente, no nível superior; contudo, a proposta de afirmação das disciplinas fundamentais no curso de Direito, consistiu em fornecer um papel crítico, tornando possível, ao mesmo tempo, o estudo da dogmática, relacionando-a ao contexto político-cultural na qual está inserida. Nesse sentido, espera-se que a disciplina História do Direito realize uma análise profunda dos problemas estruturais da história brasileira, conectando o ordenamento jurídico aos novos contextos históricos da vida nacional.

A escravidão constituiu-se numa estrutura fundamental sobre a qual foi implantada a construção do Brasil, fato constatado pelas Ciências Sociais, tornando-se numa linguagem, gramática que moldou o comportamento cultural da nação, sendo em boa medida responsável pelos atuais fenômenos da “cultura do estupro”, da violência social, do desprezo pela educação popular e do apego às hierarquias de mando.

Não se escapava da escravidão. Aliás, no caso brasileiro, de tão disseminada ela deixou de ser privilégio de senhores de engenho. Padres, militares, funcionários públicos, artesãos, taverneiros, comerciantes, pequenos lavradores, grandes proprietários, a



população mais pobre e até libertos possuíam cativos. E, sendo assim, a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita.¹

Sem querermos fazer afirmações lineares pode-se dizer que, por sua durabilidade de 350 anos da história nacional e também por suas consequências funestas que se espriam até os dias atuais, a escravidão pode ser apontada como causa da exclusão social da população afro-brasileira, sendo também responsável pelos impactos da violência que estes ainda sofrem.

Existem dois países dentro do Brasil, um para negros e outro para não negros. Segundo dados do Atlas da Violência de 2019, o país registrou 65.602 casos de homicídio em 2017, o maior da história. Em 2016, foram 62.517 homicídios.

A violência, contudo, não é distribuída de maneira igual entre todos. Números segmentados pelo quesito raça/cor mostram que pretos e pardos, categorias que compõem o grupo negro, são as principais vítimas de homicídio.

De acordo com o estudo, para cada indivíduo não negro assassinado, outros 2,7 negros tinham a vida tirada. Ainda segundo o documento, 43,1 negros foram mortos para cada grupo de 100 mil habitantes, enquanto 16 não negros foram executados para cada grupo de 100 mil habitantes. A estatística representa um avanço na letalidade de negros, que foi de 40,2 para cada grupo de 100 mil habitantes em 2016. Não houve variação significativa entre não negros.²

Em que pese tal fato, os manuais de História do Direito examinados nesse trabalho, com raras exceções, abordam a escravidão e seus efeitos de maneira superficial, reduzindo-a a poucos parágrafos. Tal constatação é fruto do exame de vários manuais de História do Direito que orientam o ensino da disciplina nas faculdades de Direito do Brasil.

1 Lília Moritz Schwarcz, *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019 p.27-28

2 Alma Preta, *Atlas da violência 2019: “É como se os negros e não negros vivessem em dois países diferentes”*, <https://br.noticias.yahoo.com/atlas-violencia-aumento-violencia-negros-150121266.html>, acesso em: 22 de out de 2019



Acreditamos que tal abordagem abreviada da história e cultura afro-brasileira tem por fundamento a crença segundo a qual vivemos numa democracia racial e portanto, os conflitos interétnicos tendem à dissolver-se naturalmente e além disso no racismo estrutural, sistema de opressão conduzido por um grupo étnico possuidor de privilégios simbólicos e reais, que estabelece relações de poder nas quais outros grupos são marginalizados, inclusive no que diz respeito à interpretação histórica.

Epistemologicamente, pode-se afirmar que a referida indiferença à importância da escravidão e dos conflitos raciais no contexto dos manuais, é influenciada pela força que tem a corrente metodológica da história tradicional, herdeira da doutrina positivista. Tal doutrina, visando o conhecimento, entendia o dever-ser como um desencadeamento causal dos acontecimentos factuais, sendo necessário descrevê-los de maneira imparcial. Tinha por objetos preferenciais temas grandiloquentes como o estado, a política, os grandes homens da história, a evolução, os sistemas jurídicos etc., não cabendo espaço para fatos não tão grandiosos como a escravidão, fato histórico carregado de significados valorativos e visto como um retrocesso. Sobre os pressupostos positivistas na historiografia pode-se afirmar que

Incumbe ao historiador não julgar o passado nem instruir seus contemporâneos, mas simplesmente dar conta do que realmente se passou. Ressalta aqui a opção metodológica (mais do que isso, a necessidade) de se estabelecer, no confronto do historiador com o passado histórico, a radical separação entre valores e fatos, a aplicação estrita do princípio da neutralidade axiológica, sob pena de inquinare a pesquisa histórica com a mácula da subjetividade e, dessa forma, torna-la um saber não “científico”. O historiador deve ater-se tão somente aos fatos, deixando de lado seus valores. E atendo-se somente aos fatos, o historiador, para o positivismo, terá aberto as vias para descrever aquilo que “realmente se passou”. Percebe-se, portanto, que a verdade histórica (“aquilo que realmente se passou”) é a meta do conhecimento histórico positivista, é um objetivo que pode ser atingido (ao menos idealmente) se a pesquisa, do ponto de vista metódico, não “ceder”, sobretudo às tentações subjetivistas.¹

¹ Ricardo Marcelo Fonseca. *Introdução Teórica à História do Direito*. Curitiba: Juruá Editora, 2009, p.53



Os manuais de história do direito, de maneira geral, parecem desconhecer outras correntes históricas como o materialismo histórico, a Escola dos Annales, a arqueologia e genealogia foucaultianas etc., sequer fazem menção, quando tratam da escravidão, da nova tendência na historiografia brasileira contemporânea de relacionar as leis e os conflitos judiciais envolvendo escravizados ao contexto cultural, ao imaginário, às micro histórias envolvendo os atores sociais etc., presentes em livros como “Visões da Liberdade” de Sidney Chalhoub, “Caetana diz não” de Sandra Lauderdale, “Liberata. A lei da ambiguidade” de Keila Grinberg, “O Direito dos Escravos” de Elciene Azevedo entre outros.

A indiferença epistemológica no trato da discriminação racial e da escravidão no contexto dos manuais de história do direito contribui para que esse tema continue sendo mitigado nas academias, e o problema da discriminação racial, não seja visualizado da maneira que deveria ser nos cursos jurídicos, ou seja, como um importante problema da realidade nacional, marcada por conflitos inter-raciais ideologicamente ignorados por causa do persistente mito da democracia racial.

Conceito de História do Direito

A História do Direito é uma disciplina histórico-jurídica que tem por finalidade investigar a manifestação do fenômeno jurídico consubstanciado na cultura de uma época. Mais particularmente, investiga, no contexto do devir histórico, a evolução dos institutos jurídicos, com a preocupação de compreender a forma pela qual os mesmos se realizam no presente.

Deve-se entender a História do Direito sob duas perspectivas: a historicidade e a cultura. Sob a perspectiva da historicidade, compreende-se que todo ente ou significativo existencial adquire significado em uma determinada conjuntura temporal, ou seja, só podemos entender qualquer fenômeno existencial no seu contexto histórico. Com isso, queremos dizer que tudo que existe, existe historicamente. Da mesma forma, refletir e



analisar um ente cultural qualquer, fora do contexto histórico, constitui-se numa abstração.

Sob a perspectiva cultural, vislumbra-se que o Direito, como tudo aquilo que é criado pelo ser humano, portanto, ente não natural, fenomeniza-se como uma manifestação do espírito na temporalidade. Tal fenomenização indica o estágio de desenvolvimento e a percepção da contingência existencial humana diante das necessidades que lhe são impostas pelas circunstâncias.

Conclui-se que cultura e historicidade são categorias intercambiáveis e complementares, razão pela qual podemos dizer que o fenômeno jurídico no devir histórico, matéria de reflexão da História do Direito, manifesta-se também como produto cultural ou do espírito de uma determinada época.

Sendo o Direito uma produção humana, ele também é cultura e é produto do tempo histórico no qual a sociedade que o produziu ou produz está inserida. Plagiando o ditado árabe, poderíamos afirmar que o direito se parece com a necessidade histórica da sociedade que o produziu, é, portanto, uma produção cultural e um reflexo das exigências desta sociedade.¹

A História do Direito tem sido vista como uma simples ciência auxiliar da Ciência Dogmática do Direito, como saber utilizado apenas para compor o quadro das disciplinas do ciclo básico. Tal postura revela ignorância no que diz respeito ao conhecimento da realidade jurídica, haja vista não ser possível conhecer, estrutural e ontologicamente, o Direito e todos os seus ramos, sem conhecer os fundamentos históricos que lhe deram origem e o moldaram para como se encontra agora.

A referida atitude, em boa medida, é fruto de uma postura positivista normativista, que, ao pretender fundamentar o Direito exclusivamente no dever-ser, afastou-lhe as implicações sociológicas e fáticas do mundo do ser, diminuindo a sua importância. Essa forma de pensamento exerceu, e continua exercendo, grande influência na epistemologia e no ensino jurídico.

¹ Flávia Lages de Castro. História do Direito Geral e do Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2006, p.4



Tal postura colaborou para a alienação dos juristas no que diz respeito à sua implicação com as questões sociais, sendo, por outro lado, muito bem recepcionada pelo ensino jurídico dos países mergulhados em regimes ditatoriais. Percebendo essa atitude deficiente, num tom de pesar, afirma o conceituado historiador do Direito H. de Page citado por Gilissen:

A História do Direito é muitas vezes tratada com condescendente desdém, por aqueles que entendem ocupar-se apenas do direito positivo. Os juristas que se interessam por ela, quase sempre à custa de investigações muito longas e muito laboriosas, são frequentemente acusados de pedantismo. Uma apreciação deste gênero não beneficia—aqueles que a formulam. Quanto mais avançamos no Direito Civil, mais constatamos que a História, muito mais do que a Lógica ou a Teoria, é a única capaz de explicar o que as nossas instituições são as que e porque é que são as que existem.¹

Portanto, contrários à postura positivista-normativista, reitera-se que a História do Direito não se reduz a uma oca atividade erudita de inventário e catalogação de fatos e institutos jurídicos revisitados, numa espécie de história serial, tão ao gosto da maneira de fazer história positivista que existiu até bem pouco tempo, caracterizada pela apreciação dos atos dos grandes homens, dos fatos, da história política dos estados, da diplomacia e das guerras, desprezando-se a coletividade humana e a sua cultura material.

No entender de Luiz Carlos de Azevedo, o esforço do historiador do direito não é nada simples, sendo também extremamente útil para o jurista prático, técnico, dogmático, haja vista não ser possível desvincular o Direito atual das causas responsáveis pela sua forma de ser e existir, senão, vejamos o que diz o ilustre professor:

Não é um trabalho fácil: para bem entender o significado e o alcance de um determinado ordenamento de natureza jurídica, o pesquisador desdobra o seu estudo por etapas, dirigindo-se primeiramente ao conteúdo das normas e instituições; partirá, depois, para as condições sociais que levaram ao estabelecimento daquelas e destas; competirá perscrutar o problema da efetividade

¹ John Gilissen. Introdução Histórica ao Direito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995 p.13



do ordenamento no meio em que lhe corresponde, certificando-se de que forma e em que medida tais e quais institutos ainda se encontram válidos, por que desapareceram, ou, ainda, por que não dispõem nem exercem mais a influência que antes gozavam. ¹

Diante disso, não se justifica, na atual conjuntura, sustentar o preconceito positivista empobrecedor e limitante, tornando o jurista despreparado para a compreensão da sua realidade jurídico-social, de tal forma que até o exercício de sua profissão restará prejudicado. Neste sentido, manifesta-se o supracitado autor afirmando que:

Se alguém aspira empenhar-se com afincamento ao estudo do Direito, empregando-o e utilizando-o para o exercício de sua atividade profissional, não pode reduzir-se à leitura sistemática dos textos legais vigentes, aplicando-os mecanicamente na medida em que se possa ajustar aos casos concretos; a tarefa é sobremaneira ingente: compreensão e explicação; sugestões e ideias; experiência e interpretação, são qualidades que se integram a este trabalho; e no qual se insere, por sua vez, a História do Direito, pois ela ensina que o Direito não surgiu espontaneamente *ex nihilo*, mas sempre esteve condicionado a incontáveis ordens da realidade, nunca estáticas, mas dinâmicas, e que se alternam conforme igualmente se modificam outros inumeráveis fatores que a vida continuamente proporciona.²

História do ensino da História do Direito no Brasil

Os cursos jurídicos no Brasil foram criados em 1827 (lei de 11 de agosto de 1827), sendo provisoriamente regidos pelos estatutos criados por Luiz José de Carvalho e Mello, Visconde de Cachoeira, haja vista, não haver a congregação de professores elaborado seu regulamento. Nos referidos estatutos, há menção detalhada à História do Direito, percebendo-se desde já que sempre gozou de importância entre nós. Manda o diploma criado pelo Visconde, que o professor se remeta às origens históricas da monarquia portuguesa, bem como, do seu direito.

1 Luiz Carlos Azevedo. História do Direito - Ciência e Disciplina. Osasco: EDIFEO, 2005 p.12

2 Azevedo, História do Direito..., p.13



Tudo mais que fosse necessário para que os estudantes conhecessem, a fundo, a marcha que tem seguido a ciência do Direito Pátrio até o presente.¹

Vinte e seis anos depois, pelo decreto de número 1.134, de 30 de março de 1853, referendado pelo decreto número 1.386, de 28 de abril do mesmo ano, foi inserida a cadeira do Direito Civil Pátrio, no terceiro ano do curso de Direito, intimamente relacionada ao Direito Romano, com o qual mantinha apreciação analítica e comparativa, o que revela a importância dos fundamentos históricos para a compreensão do Direito Civil.

Ainda no contexto do Império, são relevantes os pareceres sobre a reforma do ensino secundário e superior emitidos por Ruy Barbosa, que, no que diz respeito ao ensino jurídico, realçará a importância dos estudos históricos para o conhecimento do Direito pátrio.

História do Direito Nacional, matéria de primeira ordem, que contém por assim dizer, a história das origens, dos monumentos e da evolução das instituições do país. É curso que encontramos estabelecido em quase todas as Faculdades de Direito Organizadas.²

Proclamada a República, por iniciativa de Benjamin Constant, foi promulgado o decreto número 11232-H, de 2 de janeiro de 1891, que dividiu os cursos de Direito em ciências jurídicas, ciências sociais e notariado, aparecendo a cadeira de História do Direito e a História do Direito Nacional. No segundo ano, repete-se a história do Direito.

No ano de 1895, pela mediação do decreto número 314, são reorganizados os currículos nas Faculdades de Direito, sendo a disciplina História do Direito fixada no quinto ano do curso.

Nova reforma no ensino do Direito sobrevém no ano de 1901, pela mediação do decreto número 3903, de 12 de janeiro, que suprimiu a cadeira de História do Direito do ensino público na graduação.

¹ Azevedo, *História do Direito...*, p27

² Luiz Carlos Azevedo, *História do Direito*, p.29



Seis décadas depois, em 1967, por ocasião do Primeiro Seminário de Ensino Jurídico patrocinado pelo Instituto dos Advogados Brasileiros, houve uma ampliação do currículo mínimo do Curso de Direito estabelecido em 1962 pelo Conselho Federal de Educação, no parecer número 215, com vista a incluir, entre outras disciplinas, a História do Direito.

Em 1991, a Comissão da Ordem dos Advogados, preocupada em diagnosticar e oferecer perspectivas e propostas para o ensino jurídico, traçou diretrizes a esse respeito, não se descuidando da importância da História do Direito.

Ao traçar diretrizes a esse respeito, dispôs que o currículo deve ter composição tridimensional integrada, interligando disciplinas de formação geral, disciplinas profissionalizantes e atividades práticas, sendo que as primeiras tem por finalidade desenvolver a formação fundamental do aluno, capacitando-o ao raciocínio jurídico, à interdisciplinaridade, à reflexão crítica, às transformações sociais e jurídicas, incluindo-se aí, entre outras, a Sociologia, Filosofia, História do Direito, Hermenêutica, Ética, e as teorias gerais abrangentes dos vários ramos do Direito Privado e Público.

Em 1993 foi realizado em Brasília o Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, cuja conclusão põe em relevo, entre outras disciplinas, a História do Direito.

Era necessário proporcionar ao acadêmico embasamento humanístico, com ênfase nas disciplinas como Filosofia Geral, Filosofia Jurídica, Sociologia Jurídica, e outras matérias fundamentais e interdisciplinares a exemplo da Sociologia Geral, Teoria Geral do Direito, Hermenêutica, Economia, Metodologia Científica, História do Direito, Português e Linguagem Jurídica, Fundamentos da Ética Geral e Profissional.¹

Por fim, como consequência de todo esse processo de reivindicação pela reforma do ensino jurídico, em que se percebe a necessidade de resgatar o ensino da História do Direito, surgiu a portaria do MEC número 1886, de 30 de dezembro de 1994, com a finalidade de fixar as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, dispondo no parágrafo único do artigo 6º, ainda que

¹ Luiz Carlos Azevedo, História do Direito, p.37



não a mencione expressamente, a presença da História do Direito no currículo pleno de cada curso.

A questão do ensino jurídico na atualidade e o papel do professor de História do Direito

Tem sido um lugar comum na comunidade jurídica brasileira as críticas feitas ao ensino jurídico, marcadamente, a influência pelo vetusto positivismo.

Tal ensino, caracterizado por um inócuo tecnicismo, tem se destinado a reproduzir a ordem estabelecida, tornando as faculdades de Direito meros centros de transmissão do conhecimento codificado e dos seus instrumentos compreensivos, indo de encontro ao novo contexto histórico no qual inseriu-se a sociedade brasileira após o término da ditadura militar com a proclamação da Constituição de 1988. Neste sentido, afirma André Luiz Lopes dos Santos:

A referida Constituição concretizou, em meio a um momento histórico singular para o país, que saía então, formalmente, de um período de mais de vinte anos de regime ditatorial militar, o estabelecimento de princípios e valores a serem realizados, revelando, segundo cremos, a construção possível, a composição que o momento permitia.

Assim, sob pena de verem-se completamente desvirtuados os propósitos democratizantes do Constituinte brasileiro de 1988, toma-se clara a necessidade de empenho dos agentes do Direito, em suas atividades cotidianas, no sentido da concretização daqueles princípios e valores. O estabelecimento de um Estado Democrático de Direito, em um contexto de saída de mais de duas décadas de ditadura, não poderia ser, com efeito, senão o estabelecimento de uma diretriz, o reconhecimento de um objetivo primordial a ser alcançado, não de forma etérea, mas por meio de um trabalho para o qual deveria contribuir direta e incisivamente o agente do Direito, fazendo com que sua atividade profissional estivesse inequivocamente voltada à consecução desse objetivo. Para tanto, haveria esse profissional, é certo, de estar preparado.

Contudo, paradoxalmente, devido ao persistente e tradicional modelo de ensino jurídico ainda vigente, os agentes do direito não realizaram as expectativas ensejadas pelo novo contexto jurídico-político. A abstenção ao enfrentamento de questões de natureza axiológica, típica da racionalidade cientificista, próprio do paradigma



modernista, que caracteriza o discurso acadêmico ainda predominante, parece-nos, hoje, um reducionismo insustentável, sobretudo ao considerarmos ser uma das características fundamentais da atual Constituição Federal brasileira o seu elevado teor principiológico. Não se trabalha com um ordenamento tão amplamente calcado sobre princípios sem que se assuma sua carga valorativa como dimensão inafastável das práticas que, com base nele, irão se desenvolver.¹

Ainda conforme o mesmo autor, o ensino jurídico tem se caracterizado pela descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade. A descontextualização refere-se ao fato de o ensino jurídico não criar condições para que os juristas aprendam a indagar a realidade, e, assim, "a dinâmica da vida social e política não cabe no quebra-cabeça desse sistema de aprendizagem do ensino jurídico", aproximando sua percepção de um certo positivismo transcendente que privilegia questões relativas a uma concepção bastante abstrata de justiça, a uma noção altamente idealista de legitimidade, bem como, ao caráter normativista do positivismo de inspiração kelseniana, que traz o Estado como fonte central de todo o direito, e a lei, como sua única expressão. O problema da descontextualização revela-se, na medida em que se equiparam direito e lei, e perdem espaço e sentido quaisquer posturas questionadoras ou críticas, uma vez que, cabe ao agente jurídico, apenas, estudar e manipular um universo conceitual (dogmaticamente construído e transmitido), previamente delimitado e altamente restrito à lei posta.

O problema do dogmatismo no ensino jurídico revela-se enquanto tentativa de construir uma teoria sistemática do Direito positivo sem formular qualquer juízo de valor sobre o mesmo. Já a unidisciplinaridade consubstancia-se na fragmentariedade, segundo a qual o conhecimento é tomado como algo pronto, como algo que o professor possui e, nessa qualidade, deve transmitir aos seus alunos. O saber fragmentado é, dessa forma, classificado, hierarquizado e *encapsulado* sob a forma de *disciplinas* para que seja consumido com maior facilidade.

¹ André Luiz Lopes dos Santos, *Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional*. Campinas, EDCAMP, 2002 p.20



O que vivenciamos é um modelo defasado em relação à realidade contemporânea. Um modelo de ensino jurídico que pouco se alterou ao longo de sua história, iniciada em 1827, embora inúmeras carências de nossa sociedade tenham suscitado não apenas a elaboração de um novo direito positivado, mas, e principalmente, a formação de um conhecimento jurídico capaz de compreender as angústias da pós-modernidade e profissionais do Direito dotados de capacidade crítica, compreensiva e criadora, que converjam para as experiências jurídico-legislativa e jurídico-jurisdicional formadoras do Direito. Não há, verdadeiramente, crise do ensino jurídico, pois que nunca conhecemos outra realidade que não seja esta: a de cursos que, em vez de formarem profissionais dotados de raciocínio lógico-jurídico e de caráter reflexivo, num ambiente de formação de conhecimento e de investigação, produzem técnicos, burocratas do Direito ou, como já referiu Ferreira da Cunha, engenheiros ou gestores do Direito, que aprendem, quando muito, a enfadonha técnica de exegese mais elementar de normas positivas do Direito.¹

Resta claro que o ensino do Direito (ciência dogmática do Direito), de maneira geral, e da História do Direito, em particular, não tem realizado sua finalidade de formar juristas com a consciência de agentes transformadores da realidade, correspondendo, assim, à expectativa teleológica do discurso jurídico.

Diante de tal situação, uma vez demonstrado que o ensino jurídico não se constitui instrumento pedagógico que tenha por finalidade a formação para a cidadania, por revelar-se descontextualizado ante às demandas existenciais da realidade brasileira, considera-se razoável encampar as propostas elencadas por André Luiz Lopes do Santos², que servem de meios para a superação dos problemas atuais do ensino jurídico quais sejam:

Valorizar o ensino jurídico, especialmente na sua condição de instrumento essencial à democratização, principalmente, porque a Constituição Federal estabeleceu diversos programas no tocante ao propósito de democratização da sociedade brasileira e de suas relações com o Estado.

Demonstrar a necessidade de enfrentar as questões de natureza axiológica, que têm por fundamento a Constituição

¹Isaac Sabbá Guimarães. Metodologia do ensino jurídico: aproximações ao método e formação do conhecimento jurídico. Curitiba: Juruá, 2006, p.27

² Santos, Ensino jurídico, p.23



Federal, está caracterizada, entre outras coisas, por seu elevado teor principiológico, razão pela qual sua carga valorativa é uma dimensão inafastável das práticas que, com base no ordenamento constitucional, irão se desenvolver. Neste sentido, *a contrário sensu*, propõe-se uma severa crítica ao discurso acadêmico predominante típico da racionalidade cientificista moderna, que, com a sua postura reducionista insustentável, abstém-se de enfrentar as questões de natureza axiológica.

Realizar uma abordagem interdisciplinar dos problemas que desafiam o ensino jurídico. Por abordagem interdisciplinar, entende-se além da simples ampliação dos horizontes temáticos de estudo desses profissionais, a questão do desenvolvimento de uma percepção mais integrada, menos fragmentária, do contexto no qual se inserem o Direito, suas teorias e suas práticas.

Empreender a busca de elementos teóricos e práticos capazes de colaborar para que o ensino jurídico se desvie do padrão de apatia que tem sido a tônica dos cursos jurídicos, em direção a uma aprendizagem de técnicas, com o concomitante desenvolvimento de habilidades que permitam ver permanentes questionamentos aos fins aos quais se destinam e que implicam realmente numa formação e não numa simples conformação funcional.

Por último, refletir sobre o papel da educação, pressuposto necessário para discutir o ensino jurídico, bem como, o processo de transição de paradigmas, haja vista ter o ensino do Direito se formado sobre a égide do paradigma moderno cientificista, hoje amplamente questionado.

As considerações a respeito da atual situação do ensino do Direito (incluindo a História do Direito) já seriam suficientes para “converter” o professor de História do Direito a uma política pedagógica voltado para a cidadania.

Em que pesem as referidas considerações, o professor de História do Direito, consciente da ligação indissolúvel e necessária entre o presente e o passado, sabe que não pode negar as responsabilidades sociais aclaradas pelo conhecimento do seu



objeto, razão pela qual, ensinar História do Direito é também engajar-se nas lutas pela viabilização da sociedade justa e democrática e pela percepção do aluno quanto à necessidade desse tipo de sociedade.

Por outro lado, a compreensão segundo a qual a História do Direito, por sua natureza, pertencente ao enfoque teórico zetético, caracterizado pelo teor de questionamento bastante amplo, possibilita ao professor, cômico da sua responsabilidade, submeter se objeto de pesquisa à uma análise crítica radical.

Temos, portanto, duas possibilidades de proceder à investigação de um problema: ou acentuando o aspecto pergunta, ou acentuando o aspecto resposta. Se o aspecto pergunta é acentuado, os conceitos básicos, as premissas, os princípios ficam abertos à dúvida. Isto é, aqueles elementos que constituem a base para a organização de um sistema de enunciados que, como teoria, explica um fenômeno, conservam seu caráter hipotético e problemático, não perdem sua qualidade de tentativa, permanecendo abertos à crítica. Esses elementos servem, pois, de um lado, para delimitar o horizonte dos problemas a serem tematizados, mas, ao mesmo tempo, ampliam esse horizonte, ao trazerem esta problematicidade para dentro deles mesmos. No segundo aspecto, ao contrário, determinados elementos são, de antemão, subtraídos à dúvida, predominando o lado resposta. Isto é, postos fora de questionamento, mantidos como soluções não atacáveis, eles são, pelo menos temporariamente, assumidos como insubstituíveis, como postos de modo absoluto. Eles dominam, assim, as demais respostas, de tal modo que estas, mesmo quando postas em dúvida em relação aos problemas, não põem em perigo as premissas de que partem; ao contrário, devem ser ajeitadas a elas de maneira aceitável.¹

Possuindo tal natureza necessariamente investigativa, não há razões que justifiquem o ensino da História do Direito dogmaticamente orientado, caracterizado por ocupar uma função meramente legitimadora e descomprometida com a realidade social, verdadeira destinatária do conhecimento científico e das normas jurídicas.

1 Tercio Sampaio Ferraz Júnior, *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo, Atlas, 2001, p.40-41



A questão do conteúdo programático dos manuais de história do direito e a questão da cultura afro-brasileira

O conteúdo programático dos manuais de história do direito, em boa medida, relaciona-se à forma como a disciplina tem sido ministrada, ou seja, de maneira factual, descritiva, serial e linear.

A ausência de biografia adequada e a falta de tradução dos autores estrangeiros de ponta faz com que boa parte das abordagens permaneça, portanto, em termos historiográficos, marcadamente positivista (ou “historicista”).

A partir dos últimos anos do século passado este contexto começa a mudar. Alguns bons manuais brasileiros começam a aparecer (embora ainda convivam e concorram com o enorme sucesso de outros, acrílicos, descritivos e pretensiosos, elaborados apenas para satisfazer o mercado editorial).¹

Talvez o referido contexto dos conteúdos dos manuais das obras de História do Direito explique as deficiências no tratamento da história da cultura afro-brasileira e da questão dos conflitos interétnicos. Três são as críticas que podem ser feitas aos manuais de História do Direito, que circulam no mercado literário utilizados pela academia. A primeira delas consiste na ausência de aprofundamento e valorização do problema da escravidão e suas consequências para a atual realidade brasileira, a segunda refere-se à presença da ideologia oficial que coloca a princesa Isabel como protagonista da abolição da escravidão e por último a total ausência de menção à escravidão, a abolição e aos conflitos raciais no Brasil.

Foram examinadas as principais obras conhecidas de História do Direito que estão circulando no mercado literário e utilizados nos cursos de Direito. Poucas tratam o tema de maneira crítica dimensionando sua importância e relacionando-o com a atualidade. Na primeira categoria, conforme a referida classificação,

¹ Ricardo Marcelo Fonseca, *Introdução Teórica à História do Direito*, Curitiba: Juruá Editora, 2009, p.38.



encontram-se os manuais “História do Direito no Brasil” de Antônio Carlos Wolkmer e “O Direito na História” de José Reinaldo Lima Lopes, obras substanciais de alto teor crítico no que diz respeito à abordagem da realidade brasileira. Wolkmer, avaliando a questão racial faz menção ao conservadorismo de fachada da Escola de São Paulo que defendia a teoria racial, não aprofundando a questão da cidadania, após o que comenta as leis da abolição da seguinte forma:

As leis da Abolição: tanto pela política externa imposta pelo imperialismo britânico quanto por pressão interna de vários segmentos de cunho humanitário, o movimento abolicionista tornou-se uma questão nacional, ensejando o aparecimento de diversas leis que tiveram na prática pouca eficácia ou com vigência quase sempre burlada. Obviamente que esta morosidade quanto à aplicação paliativa, quase sempre “letra morta”, interessava aos setores escravocratas, esvaziando a ação mais radical dos abolicionistas. É nesse contexto histórico que se situa, primeiramente, a Lei Eusébio de Queirós, de 4 de setembro de 1850, que tratava da repressão do crime de tráfico de africanos. Mais tarde, a Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, concedia liberdade para qualquer filho de mãe escrava gerado no Brasil. Por outro lado, em que pese o triunfo relativo dos abolicionistas, a Lei dos Sexagenários (Lei Saraiva Cotegipe), de setembro de 1885, não deixava de ser um engodo, pois acabava beneficiando “os senhores de escravos, permitindo que se livrassem de velhos ‘imprestáveis’”. Por fim, a Lei Áurea (nº 3.353), de 13 de maio de 1888, que decretava a abolição da escravidão no país, de forma geral e irrestrita. Tratava-se, certamente, do reconhecimento oficial de uma condição já conquistada no interior da sociedade, mas que não extinguiu a triste e desprezível herança de mais de três séculos.¹

Após fazer menção às referidas leis, no contexto do Império, não mais se refere à questão racial. A nosso ver, mesmo a pequena passagem não aprofunda o problema do racismo, questão estrutural para a realidade brasileira desencadeada sobretudo após a abolição, ainda que se refira à “triste e desprezível herança de mais de três séculos.”

José Reinaldo de Lima Lopes, outro grande historiador do Direito no Brasil trata da escravidão sob a perspectiva do debate jurídico, que girava em torno da abolição imediata ou gradual, com

¹Antonio Carlos Wolkmer, História do Direito no Brasil. 4ª edição. Rio de Janeiro, Editora Forense, 2007, p. 112-113.



ou sem indenização. Faz uma análise erudita sobre o tema, descrevendo o referido debate e os grandes nomes nela envolvidos. Após referir-se ao debate jurídico, se volta para as principais leis nascidas no processo de abolição, como a Lei de 4 de setembro de 1850, denominada Lei Eusébio de Queirós, e a Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871, analisando-as criticamente a ponto de revelar-lhes as contradições, concluindo sua abordagem também de maneira lacônica com a lei de 1888 que pôs fim à escravidão.

No processo de abolição, os dois marcos mais importantes talvez tenham sido a Lei de 4 de setembro de 1850 (Lei Eusébio de Queirós) e a Lei de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre). A lei de 1850 mostra como a eficácia social das leis era problemática no Brasil. Desde 1831, o tráfico havia sido considerado pirataria, mas não era de fato reprimido. Havia no Brasil “umas costas largas” nas quais podiam chegar navios negreiros mesmo fora dos portos mais importantes e urbanizados. Tratava-se, em suma, da lei “para inglês ver”, isto é, para dar uma satisfação formal à Inglaterra com quem se firmara o tratado de comércio e de abolição do tráfico em 1826. Um dos instrumentos importantes usados na Lei Eusébio de Queirós de 1850 foi distinguir dois delinquentes diferentes e para cada um deles aplicar um processo distinto: os compradores submetiam-se a um júri popular (conselho de jurados) que significava, nas palavras de Murilo de Carvalho (1996:274), “na prática, anistia-los e quase legalizar a propriedade dos escravos importados desde aquela data [1831]”. Já os traficantes submeter-se-iam à Auditoria da Marinha. Em uma sociedade escravocrata, entregar os fazendeiros ao julgamento de seus pares equivalia a não lhes aplicar a lei. Mas dado o interesse da Coroa no fim do tráfico, submeter traficantes a tribunal administrativo tinha outro efeito. Por outro lado, a própria economia do tráfico tornara-se insustentável: com o aumento do preço dos escravos, entre outras razões pelos perigos do apresamento dos navios, os fazendeiros estavam aos poucos, como se diziam na época, enriquecendo os traficantes, hipotecando suas terras caindo na insolvência.

(...). No final do processo brasileiro, votando a lei de 1888, os deputados do Nordeste foram os que mais votaram a favor da abolição (39 a favor, 6 contra), enquanto os do Centro-Sul votaram majoritariamente contra (30 contra, 12 a favor). De fato, o Ceará já havia abolido unilateralmente a escravidão em 1884, enquanto o maior número de escravos concentrava-se em Minas Gerais e no Rio de Janeiro.¹

1 José Reinaldo de Lima Lopes. O Direito na História. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008 p.329-330



Acreditamos não ter, o referido autor, aprofundado as consequências de quatro séculos de escravidão na cultura brasileira, e não ter tocado na questão da discriminação racial, problema tão crucial na nossa história.

A segunda categoria, caracteriza-se pela presença da ideologia oficial que credita a abolição da escravidão ao gesto altruísta da princesa Isabel. Tal perspectiva mitiga o protagonismo dos homens e mulheres negras no processo da luta abolicionista, grave equívoco, que não leva em consideração as resistências cotidianas, as fugas, os movimentos quilombolas e até mesmo o recurso da via judicial por parte dos escravizados, que tem sido objeto de estudo da historiografia da escravidão.

Há algum tempo, a historiografia sobre a escravidão e liberdade no Brasil do século XIX vem-se dedicando a analisar as possibilidades de consecução de alforria pela via judicial, principalmente por meio de ações de liberdade, isto é, processos impetrados por escravos com vistas a conseguir a liberdade. Sidney Challoub, Hebe Mattos, Eduardo Spiller Pena, Elciene Azevedo e Joseli Mendonça são alguns dos historiadores que analisaram o papel das ações de liberdade, vendo-as como fatores que levaram à perda de legitimidade da escravidão no Brasil no século XIX. Para os autores mencionados, esses processos, ao redimensionarem as relações entre senhores e escravos, foram um recurso usado por cativos e advogados para pressionar pela obtenção da alforria, de direitos e até mesmo da emancipação geral, pelo menos a partir da década de 1860.¹

Na segunda categoria, conforme a classificação adotada nesse trabalho, vislumbram-se as obras “História do Direito Brasileiro” de Rui Figueiredo Marcos, Carlos Fernando Mathias e Ibsen Noronha e “Histórias do Direito” de Bruno Albergaria. A primeira delas consubstancia-se de obra erudita e volumosa. Trata da abolição da escravidão sob a perspectiva dos processos legislativo e doutrinário, ou seja, como os demais autores, investigam os debates parlamentares e as leis abolicionistas; contudo ao tratar da abolição, ainda que faça vaga menção à outras razões responsáveis pela mesma, faz-nos crer pela sua narrativa que a grande protagonista do referido evento histórico foi a princesa Isabel, bem

¹Keila Grimberg, ‘Reescravização, Direitos e Justiças no Brasil do Século XIX’. In: Joseli Maria Nunes, Sílvia Hunold Lara (Org.) Direitos e Justiças no Brasil. Campinas: Editora Unicamp, 2006 p.103



ao gosto da ideologia oficial. Percebe-se a ausência de reflexão crítica dos referidos autores no que diz respeito à análise das referidas leis, chegam ao ponto de exaltar a princesa Isabel como autora da abolição sem fazer menção a todo um processo de lutas dos movimentos abolicionistas e da participação dos negros quilombolas e irmandades religiosas.

Faz-se necessário, hoje, salientar a ação da Princesa Isabel durante todo o processo que acabamos de apresentar. Foi a herdeira constitucional do trono que, enquanto Regente, portanto, Chefe de Estado, incentivou os defensores da Lei do Ventre Livre. Também preparou o ambiente para a Lei Sexagenária. E, finalmente, novamente exercendo os poderes constitucionais da Regência, assinou a Lei Áurea.

Na verdade, a Princesa apressou a vitória da libertação total dos escravos, embora sabendo de todos os riscos que tal atitude implicava. O Trono do Brasil não foi poupado. O catolicismo da Princesa em grande medida fortaleceu as suas convicções e a sua dedicação à causa da emancipação.

Ainda sob o entusiasmo da grande festa que proporcionou o fim do cativeiro no Brasil, a filha de Dom Pedro II se encontrou com o Barão de Cotegipe, que votou contra a abolição. Dona Isabel não resistiu e disse: - Então, Sr. Cotegipe! A abolição se fez com flores e festas. Ganhei ou não a partida? - É verdade. Vossa Alteza ganhou a partida, mas perdeu o trono. Membros da Família Imperial contam que a princesa, ao deixar a barra do Rio de Janeiro, olhando a capital do Império após o golpe republicano exclamou, pensando na premonição do barão: - *Mil tronos houvera, mil tronos perderia para dar a liberdade ao meu povo!*

São diversos os aspectos que envolvem o problema da escravidão no Brasil. Podemos observá-lo sob os prismas da sociologia, da teologia, da economia, da filosofia e tantos outros. A lente fornecida pela História do Direito no dá uma visão privilegiada para a compreensão do processo.¹

Também Rodrigo Freitas Palma no seu livro “História do Direito” comenta as leis abolicionistas sob a perspectiva do protagonismo da princesa Isabel, sem fazer menção à luta dos próprios negros, e do movimento abolicionista e as irmandades religiosas.

¹ Rui de Figueiredo Marcos, Carlos Fernando Mathis e Ibsen Noronha. História do Direito Brasileiro, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2014 p. 380-381



Sabe-se que o comprometimento pessoal da célebre Princesa Regente para com a causa do abolicionismo parece ser na atualidade incontestado e que ela agiu dentro de possibilidades políticas para tanto. A preocupação de D. Isabel em instituir uma espécie de “fundo de emancipação”, cuja função precípua, como bem destaca Roderick J. Barman, um dos seus maiores biógrafos, era a de “financiar a abolição em larga escala e por fim rapidamente à escravidão”, é prova de suas convicções particulares.¹

E ainda,

A Lei de nº 3.353, de 13 de maio de 1888, conferiu o derradeiro golpe imposto ao regime de escravidão existente no Brasil. Mais conhecida como “Lei Áurea”, esse notório diploma legal, resolutamente sancionado pela festejada Princesa Isabel (1846-1921), vem a completar o quadro geral daquele conjunto de regras imperiais de caráter abolicionistas que, até aqui, temos cuidados de trazer a lume.²

O referido autor, de maneira breve, menciona as vicissitudes dos recém libertos na história do país

Iniciava-se assim um novo capítulo em nossa história. Contudo, os libertos, como se sabe, continuaram a padecer enormes vicissitudes sociais no país, não obstante a entrada em vigor da famosa lei assinada no Paço Imperial.³

Embora reconheça o contundente problema da questão racial, o texto segue o mesmo sentido da ideologia oficial tendo Isabel como a grande protagonista da abolição

Assim, a Princesa Regente do Brasil. Diante de uma multidão exultante, que não se cansava de aclamá-la euforicamente, assim se pronunciou naquela data histórica: “Seria o dia de hoje um dos mais belos de minha vida se não fosse saber estar meu pai enfermo. Deus permitirá que ele nos volte para tornar-se, como sempre, útil à nossa Pátria”.⁴

Da mesma forma, a citada obra de Bruno Albergaria, de maneira menos ostensiva que a anterior, põe o protagonismo da abolição na princesa, sem sequer citar, ainda que vagamente, outras causas responsáveis pelo fim da escravidão.

1 Rodrigo Freitas Palma. História do Direito. 8ª Edição. São Paulo, Saraiva Jus, 2019 p. 430

2 Palma, História do Direito, p. 433

3 Palma, História do Direito, p. 435

4 Palma, História do Direito, p. 434



O Brasil ainda vivia sobre o regime escravocrata. Indubitavelmente, não condizia com o pensamento iluminista considerar uma pessoa como objeto, passível de compra e venda, podendo separá-la da família e obrigá-la a trabalhar. Assim, o movimento mundial e também interno fez com que em 13 de maio de 1888 a escravidão fosse abolida.

Dessa forma, a Princesa Isabel, no dia 13 de maio de 1888, finalmente aboliu por completo a escravidão no Brasil, através da Lei Áurea. Com efeito, somente após a Lei Áurea é que se pode falar em relação justalabalhista, tendo em vista que antes o trabalho não era contemplado por normas protetivas próprias.¹

Por último, a terceira categoria, consistente nos manuais que sequer tocam na questão racial, na escravidão e abolição da mesma; tem-se como exemplos os seguintes manuais “História do Direito” de José Fábio Rodrigues Maciel e Renan Aguiar bem como o livro “História do Direito Brasileiro. “Leituras da ordem jurídica nacional” organizado por Eduardo Bittar composto por 28 capítulos com textos de diversos autores, e que a rigor não é um manual. No referido livro não há um artigo sequer à questão racial, seja no que diz respeito à escravidão, seja no tocante aos conflitos interétnicos.

Considerações finais

Esse trabalho constitui-se em uma reflexão sobre o silêncio epistemicida, que tem feito muito barulho, isto é, incomodando, por tratar a candente questão da escravidão e suas funestas consequências de maneira aligeirada e artificial. Pretende também ser um incentivo para futuras pesquisas mais aprofundadas, que utilizem métodos mais arrojados como a análise de discurso, a etnometodologia e outros, para compreender as entrelinhas do discurso dos narradores/autores dos livros de História do Direito.

Constatou-se, de maneira geral, da análise dos referidos manuais alguns pontos: falta de aprofundamento no que diz respeito aos conflitos interétnicos, influência da ideologia oficial e a total ausência de menção à questão racial contemporânea.

¹ Bruno Albergaria, *Histórias do Direito*, São Paulo, Editora Atlas S.A, 2011 p.203



Conclui-se que o tema da cultura afro-brasileira não tem tido a relevância que sua importância requer, a academia jurídica trata o mesmo com uma certa invisibilidade e isso se reflete nos manuais, que já são alvo de críticas devido à influência do positivismo, que reduziu o Direito ao estudo das leis.

Em que pesem as referidas e graves deficiências acima tratadas, há que se fazer menção à honrosas exceções como a obra “Direito em História” de Ronaldo Leite Pedrosa que entende ter a abolição se encerrado apenas formalmente em relação aos negros.

Com a abolição formal em 1888, todavia, não houve nenhum processo de integração do negro à vida cotidiana livre. Sem alfabetização, sem dinheiro, sem emprego, como incluir-se socialmente? A discriminação, o desdém e a falta de reconhecimento do valor do ser humano prosseguiram como marca indelével do regime que, apenas formalmente terminava.

Como propus no título, o vergonhoso parêntesis não se fechou até hoje.¹

As deficiências no trato das questões raciais vistas nesse trabalho colaboram para a continuação do *status quo*, não trazendo à consciência acadêmica o debate que já está ocorrendo no ensino fundamental, ou seja, o debate em torno das nossas raízes socioculturais.

¹ Ronaldo Leite Pedrosa, *Direito em História*, Rio de Janeiro, Editora Lumem Juris, 2008 p. 334-335



PERMANECER

VANDA MORAES



 10.47247/LR/88471.81.4.13





Momentos sombrios ficaram para trás
A lua me rege e me torna capaz,
serviu de lençol para meus ancestrais
Que expulsos choravam na beira do cais

Girassóis me inspiram a caminhar com fé,
superando cansaço e espinhos no pé.
Sou casco de navio que não encalhou,
sou a certeza da vitória que o soberbo não roubou.

Arruda, Alevante, refúgios de minha avó,
Mas continuo plantando para nunca me sentir só.
Barba de milho era usada para bexigas doloridas
Aipo para febre alta, Arnica cura feridas.
Lembranças boas da avó que me levava com ela onde quer que ela
ia,
fazendo brotar em mim prenúncios de um novo dia.

Minha mãe quebrou geadas em busca de nosso pão,
lavou roupas para fora sem pagamento padrão.
Chá de funcho muitas vezes manteve sua estrutura.
A bênção minha Rainha símbolo de permanência e sabedoria pura,
pois conquistastes teu pódio para viver na fartura.

Com arado e bois na canga meu pai lavrou a terra
pra plantar batata doce no início da primavera.

Se aprontou para as esquilas, pois tosava à martelo
enfeitando o seu sonho no enrolar de cada velo.



Meu tio trambaleou até os biris,
numa tarde linda, ensolarada de domingo
e lá chorou toda sua mágoa e dor.
Levantou noutro dia encilhou seu pingo
e foi buscar bolachas para seu amor.

Expulsou de si vontades de guerra,
mergulhou no sonho de cultivar a terra
Lembranças feridas de sonhos perdidos
o tornaram mais forte, ao imaginá-los vencidos!

No porão de sua alma acumulou combates
e na solidão do mate sentiu que não,
humilde, cansado, sem voz ou razão.
Na suposta dívida na miséria infinda
silenciou para sempre o seu coração.

Negro tu és vitória tu és história do meu Rincão
Tio, te embalo agora em minha memória nesta canção.

Nas chuvas boas que caem fortaleço minha esperança
No campo do meu lugar me permito ser criança,
Pois, meu berço é o Quilombo, do meu peito fiz baú
Minha história dentro dele carregada de lembrança.

Sou grito de guerra, mesmo em campos aparentemente desertos,
Pois, batalhões ocultos eu sinto por perto
Porém, com fé no supremo com certeza me levanto
para esboçar meu sorriso para quem quer ver meu pranto.



Em minha memória o rancho de barro se faz presente,
goteiras, fogo de chão, meio luto por parente
sem saber que eu era apenas do meu caos sobrevivente.

Somos fulanos de tal, cidadãos brasileiros natos
Não aceitamos ser manipulados
Somos sementes de um povo que construiu de graça um Brasil,
Até então, apenas planejado.

Cacimbas d'água boa me dão recados de vida,
Frutos que colho da terra são reflexos de glória
Por isso, muito prazer hoje sou protagonista
Do aflorar da minha história.



DOENÇA FALCIFORME, RACISMO ESTRUTURAL E OS IMPACTOS BIOSSOCIAIS NA SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA NO ESTADO DO PARÁ

ARIANA K L S DA SILVA, HILTON P SILVA E
WINNIE S DE L LOPES

 10.47247/LR/88471.81.4.14





Introdução

A Doença Falciforme (DF), Anemia Falciforme, Drepanocitose, Síndrome Falciforme, entre diversos termos congêneres, designam a alteração da hemoglobina (Hb S). Esta mutação celular, originou-se no Continente Africano, espalhou-se por todos os territórios do globo, sobretudo, pela migração forçada da população africana e hoje se configura como um problema de saúde pública no Brasil e em diversos outros países. Ainda pelos intensos processos e projetos de miscigenação, a Doença Falciforme atinge, em sua maioria, a população negra brasileira (preta e parda, segundo o IBGE 2010). Por isso, objetivo deste capítulo é analisar a relação entre Ancestralidade Genômica e Identidade Racial entre pessoas com DF e de que maneira o racismo estrutural e institucional afetam a qualidade de vida das pessoas que convivem com o adoecimento.

A DF é a doença genética de maior frequência em todo o mundo, com maior prevalência no Continente Africano, sendo as mais altas e médias ocorrências em comunidades das regiões Leste e Equatorial da África, respectivamente, atingindo ainda regiões do Continente Árabe-Indiano. No Brasil, estima-se que cerca de 2.500 a 3.500 crianças nasçam por ano com a forma sintomática da enfermidade, isto é, a Anemia Falciforme (AF ou *Hb SS*), sendo que 200.000 nascem com o Traço Falciforme (*Hb AS*)¹, indivíduos assintomáticos, que carregam um alelo *A* e outro *S* em seu DNA (Naoum 2000; Brasil 2009; Naoum 2010; Naoum 2011).

Na Amazônia brasileira, a DF possui genótipos associados à composição histórica de ocupação humana da região, resultante do amplo fluxo de pessoas africanas que vieram forçadas para o país nos navios coloniais entre meados do século XVII e o final do século XIX, marcando o processo de chegada e dispersão do gene *S* no

¹ A incidência da DF está relacionada à quantidade de portadores desse gene na população de uma região, os quais são indivíduos saudáveis que receberam a hemoglobina mutante de um único genitor. O grupo da Doença Falciforme é constituído pelas seguintes doenças: Anemia Falciforme (SS), S/Beta Talassemia, as doenças SC, SD, SE e outras mais raras. Entre essas doenças, a de maior significado clínico é a Anemia Falciforme, determinada pela presença da hemoglobina S em homozigose (SS), herdada de ambos os genitores (Brasil 2009: 08).



estado do Pará e demais estados da Região Norte (Naoum, 2010; Cardoso et al. 2012; Cardoso et al. 2014).

É possível identificar a composição genética de uma população através da análise do conjunto de genes (genoma) de seus componentes. Uma reportagem da BBC Brasil (2007) com o Professor Francisco Salzano, da UFRGS, e outros geneticistas, informou que a testagem da ancestralidade genômica estima as porcentagens de genes mais frequentes em Europeus, Africanos e Ameríndios de um indivíduo, sendo que “as estimativas são baseadas na análise de determinadas regiões do genoma escolhidas por revelarem traços que distinguem genes associados a cada região geográfica. Assim, elas representam uma "média" do código genético de uma pessoa” (BBC Brasil Website 2007, p. 01).

Já em relação às características de autoidentificação, baseados em dados do IBGE (2010), Abe-Sandes et al. (2010) indicam que:

Os maiores contingentes de afrodescendentes, representados pelo somatório de pretos e pardos, classificados de acordo com a autodenominação de cor ou raça, estão localizados nas regiões Norte (68,97%) e Nordeste (65,8%). Regiões onde se encontram, respectivamente, as maiores concentrações de indígenas (1,7%) e pretos (7,7%) do país (Abe-Sandes et al. 2010, p77).

O estado do Pará é uma das unidades federativas com o maior número de pessoas pretas e pardas do território nacional, antecedido apenas da Bahia e do Maranhão. Embora ainda incipientes, estudos a respeito da ancestralidade genômica de indivíduos com DF podem contribuir com o reconhecimento da origem genética da hemoglobina *S* na Amazônia e em outras regiões do país, e fornecer dados para análises clínicas, epidemiológicas, de identidade¹ de raça/cor e bioculturais a respeito da dispersão da

1 O uso do termo identidade é amplamente debatido na antropologia. A ideia de identidade que vamos usar para nos referirmos às questões de raça/cor está de acordo com Munanga (2006), que aplica o termo "identidade diversificada" para se referir a um conceito de identidade mais recente: “Para a afirmação universalista da identidade intrínseca da humanidade, uma nova convicção foi sobreposta: há uma identidade humana, mas essa identidade é sempre diversificada de acordo com os modos de existência ou de representação, os modos de pensar, julgar, sentir, próprios das comunidades culturais, da linguagem, do sexo, ao qual pertencem os



doença pelo território nacional (Brasil 2011; Silva e Silva 2013; Lira e Queiroz 2013; Silva Júnior et al. 2015).

A doença falciforme como entidade biossocial

Desde a sua descoberta por Herrick (1910) nos EUA, a DF englobou variadas situações por ser uma condição genética relacionada à população negra em sua ancestralidade africana e na diáspora. O médico brasileiro José Martins da Cruz Jobim, em 1835 (Brasil, 2015), descreveu uma doença frequente na população negra empobrecida no Rio de Janeiro, assim como o primeiro relato científico sobre a doença falciforme, publicado nos EUA, que identificou a condição de saúde em pessoas negras, como mencionado por Perin et al. (2000):

James Herrick, médico de Chicago [...] foi o primeiro a observar, em 1910, células em “foice” no sangue de um estudante de medicina negro com anemia severa. Emmel demonstrou que hemácias assumiam a forma de foice quando o sangue de tais pacientes era deixado sob temperatura ambiente durante vários dias. Porém o fato de a transformação para células falciformes ocorrer pela resposta à queda da tensão do oxigênio só foi reconhecido com a descrição de Hahn e Gillespie em 1927. Em 1923 foi demonstrado que o fenômeno do afoiçamento era herdado como um traço autossômico dominante (Perin et al. 2000, p 05).

O Brasil e os EUA foram os países que mais receberam escravizados de origem africana. De acordo com Kwateng (2014), nos EUA, o termo “raça” configura um processo sócio-histórico e político vivenciado pela população negra daquele país:

Raça nos Estados Unidos só foi construída a poucas centenas de anos atrás, a racialização de pessoas ao longo deste período foi um processo multifásico que empregou (e continua a empregar) a ciência, o sistema judicial, e a manipulação do homem comum para levar a cabo o seu fim objetivo de manter um sistema de poder. Este esforço produziu um sistema duradouro que continua a governar nossas ações hoje. O que é único para o sistema racial realizado nos EUA é a dicotomia dura que foi criada entre o branco e o negro. O

indivíduos e que são irredutíveis a outras comunidades” (pg. 48). O IBGE (2013) também trata da questão da identidade como autodeclaração de raça/cor a fim de classificar a diversidade da população brasileira no quesito cor. Artigo disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 02.Jan.2022.



desenvolvimento desta distinção cavernosa intransponível entre brancos e negros apresenta uma justificação para as contradições inerentes da escravidão (KWATENG, 2014, p. 13).

Nesse contexto, a DF surge nas Américas em um mote histórico específico, o sistema escravocrata, implicando ocorrências políticas que assinalam a conjuntura sócio-racial em relação à doença, e que desde o início das reivindicações em torno da saúde da população negra nos EUA, é visto como uma patologia atrelada “exclusivamente” à “raça negra” (Iden, 2014).

Apesar de refutada em relação ao acometimento de pessoas negras de modo único, a DF tem sido foco de estudos diversos em todo o mundo, com debates bastante acirrados entre pesquisadores e militantes do Movimento Negro, inclusive, no Brasil, em discursos pró e contra Políticas de Ações Afirmativas¹ para grupos negros em amplo sentido, especialmente, quando se considera que as noções das classes biomédica e genética que contestam o uso da palavra “raça” nessa conjunção biossocial, estão longe de serem resolvidas (Pena et al. 2000; Munanga 2003; Munanga 2004; Munanga 2006; Munanga 2015; Maio e Monteiro 2005; Laguardia 2002; Laguardia 2004; Laguardia 2006).

Sobre o assunto, corroborando Naum (2010), Laguardia (2006) aponta alguns aspectos do processo de construção biossocial da DF na saúde pública:

No campo da saúde pública, a ênfase na anemia falciforme como doença étnicorracial apoia-se em três aspectos relacionados a essa patologia que caracterizariam uma maior suscetibilidade da população negra e parda: origem geográfica, etiologia genética e as estatísticas de prevalência. Hipótese mais comum entre os geneticistas para o desenvolvimento do traço da anemia falciforme

1 Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Tratam-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. Disponível em: http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217. Acesso em 02.Out.2021.



seria a de que se trata de um evento de seleção natural em seres humanos cuja forma heterozigótica oferece proteção parcial à malária (LAGUARDIA, 2006, p. 246).

Para biólogos, geneticistas e antropólogos, raças humanas não existem. Porém, na perspectiva antropológica, o construto social “raça” atualmente tem lugar a partir de auto atribuição, como forma de reação ao racismo historicamente existente (MUNANGA, 2003). Raça e racismo são questões que continuam a gerar controvérsias, todavia, são complementares para a compreensão da trajetória da DF no Brasil e no mundo. Adicionalmente, é preciso considerar ainda outros conceitos como os de *Etnia*, *Ancestralidade* e *Identidade* que, em nossa sociedade, muitas vezes são utilizados de modo similar ao de *Raça*, tanto na ótica social quanto biológica, fato que necessita de maior escrutínio teórico e que, vez por outra, surge no contexto da DF, por esta ser uma doença complexa, envolvendo múltiplos aspectos genéticos e culturais (Pena et al. 2000; Munanga 2003; Santos e Maio 2003; Munanga 2004; Silva 2015; Silva et al, 2020).

As políticas públicas de saúde no Brasil

O Quesito Raça/Cor foi incluído no Sistema Único de Saúde (SUS) como instrumento de referência de planejamento em saúde e pode ser um pilar na implementação de políticas afirmativas, como a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), sendo o Programa Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme e outras Hemoglobinopatias o ponto de partida para a efetivação de alguns dos primeiros indicadores sociais de saúde da população negra (Brasil 2001; Pinto e Souza 2002; Adorno et al. 2004; ALAI 2010). Porém, até hoje permanece incompleto o preenchimento do quesito raça/cor em grande parte dos documentos sobre saúde no país (Adorno et al. 2004).

Do ponto de vista do acesso a serviços de saúde especializados, permanecem variados desafios para as pessoas com DF. Por exemplo, em relação à população autodeclarada preta e parda, no estado do Pará, o “Teste do Pezinho” (Teste de Guthrie) foi universalizado apenas em 2010 – instituído na Fase II, incluindo



os testes para fenilcetonúria, hipotireoidismo e DF, contudo, outros exames clínicos e genéticos fundamentais continuam escassos para a pesquisa e o controle da saúde dessa parcela populacional¹ (Naoum e Bonini-Domingos 2007; Cardoso e Guerreiro 2010; Bonzo 2013; Silva 2015; Cardoso et al. 2014).

Nos dias de hoje, o teste de Ancestralidade Genômica (AG) está amplamente disponível do ponto de vista tecnológico na rede privada e em escassos setores da rede pública, sendo uma estimativa relevante à compreensão da história genética da população brasileira, à caracterização de marcadores de ancestralidade da *HbS* de grupos específicos (negros/quilombolas, brancos ou indígenas) e à observação da ascendência de doenças genéticas, como é o caso da *Hb SS*, com agregados elementos biológicos e sociais a serem problematizados e tratados através de políticas públicas (Pena et al. 2000; Santos e Maio 2003; Website BBC 2007; Kittles et al. 2007; Steinberg 2009; Santos et al. 2009; Cardoso e Guerreiro 2010; Santos et al. 2010; Batai e Kittles 2013; Calvo-González 2014, Silva et al. 2018; Silva et al. 2020).

No Brasil e, em particular, na Amazônia, a DF possui peculiaridades que configuram o cotidiano das pessoas com o agravo: a prevalência entre indivíduos com fenótipos preto e pardo, os Determinantes Sociais da Saúde/Doença peculiares a cada região, o racismo em torno da doença e do indivíduo que delimitam o processo de entendimento e atendimento da DF, sendo, todos, fatores ainda pouco estudados a partir de uma perspectiva da bioantropologia e de outros campos da ciência, assim como na aplicação e produção de políticas públicas para grupos com doenças genéticas (Cardoso et al. 2012; Brandão 2013; Cardoso et al. 2014; Leite et al. 2014; Silva e Silva 2013; Silva 2015).

1 A Portaria 1018/2005, do Ministério da Saúde institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde, o Programa Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme e outras Hemoglobinopatias, que visa, no Art. 2º, caput II, b) Garantir o atendimento, o apoio diagnóstico e o tratamento às pessoas com doença falciforme e outras hemoglobinopatias. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt1018_01_07_2005.html. Acesso em: 10.Jan.2022.



Dessa maneira, pode-se afirmar que a compreensão da DF enquanto questão de saúde pública está diretamente vinculada a dois aspectos fundamentais: o componente social-étnico-racial e o componente biológico-genético, que são intrínsecos, que correlacionam a identidade sociocultural de raça/cor (por autoidentificação) à genealogia biológica entre as pessoas com DF. Estas particularidades fazem da DF um tema significativo para investigações nos campos da antropologia, da genética e da saúde pública brasileira (Pena et al. 2000; Munanga 2004; Adorno et al. 2004; Kikuchi 2007; Cardoso et al. 2014; Pinho e Sansone 2008, Website BBC Brasil 2007; Silva et al., 2020).

A DF no estado do Pará

No Estado do Pará, a *Hb AS* (Traço Falciforme) incide em 4,40% da população, já o genótipo homozigoto *Hb SS* (Doença Falciforme) ocorre em cerca de 1% das pessoas, que convivem com muitos desafios em seu dia-a-dia em relação ao acesso e à acessibilidade aos serviços de saúde, às questões biossociais de viver com a DF e aos estigmas relacionados à raça/cor dos indivíduos com a doença, tanto na capital, Belém, como no interior do estado. Tais fatores, conjuntamente, representam um grave problema de saúde pública em toda a Região Amazônica (NAOUM, 2000; NAOUM, 2010; PERIN et al. 2000; CAVALCANTE, 2011; SILVA E SILVA, 2013; SILVA, et al. 2018).

Em estudo pioneiro feito por Silva (2012), no Pará, 67% das pessoas pesquisadas no centro de hemoterapia e hematologia de referência para a DF afirmaram ter sofrido discriminação e preconceito por sua condição genética e/ou fenotípica, o que configura a *racialização* da doença, fenômeno entendido como o “*processo ou situação em que a ideia de raça é introduzida para definir e qualificar uma população específica, suas características e suas ações*” (KAERCHER 2010 apud BANTON e CASCHMORE ,2000,p. 01; Perin et al. 2000; SILVA E SILVA 2013; SILVA, 2015).

Ao questionar os interlocutores com DF, Silva (2015) busca apreender o cotidiano biossocial do grupo estudado no Pará e as suas dificuldades enfrentadas no tratamento de sua condição



genética. Mais adiante, Silva (2016) discute o impacto do insulto verbal e do preconceito linguístico/sociorracial vivenciado por pessoas com DF no Pará, e identifica que as mesmas são estigmatizadas em diversos espaços de convivência, com apelidos e desrespeitos por serem diagnosticadas com a doença. Em outra publicação, Silva et al. (2018) analisam a renda familiar e a cor autodeclarada de pessoas com DF a fim de compreender a realidade socioeconômica e cultural do grupo, como parte dos resultados de uma pesquisa de campo realizada com 60 indivíduos com DF entrevistados na Fundação Hemopa (Pará). Eles concluem que a DF tem maior impacto entre as pessoas mais pobres e que a discriminação sociorracial é um elemento cotidiano na sua relação com o Estado e com os serviços de saúde pública.

Adicionalmente, Silva et al. (2020) buscam caracterizar as questões sobre genética, sintomas clínicos e identidade de cor em torno da DF, descrevendo a ancestralidade genômica do grupo de pessoas com DF pesquisadas a fim de compreender se os marcadores genéticos estão associados às manifestações clínicas da DF¹. Nesse caso, correlacionam-se a autodeclaração de raça/cor, renda, racismo/racismo institucional, gravidade e número de sintomas clínicos, concluindo que todos esses fatores interferem, de uma forma ou de outra, no curso da doença.

No conjunto, os estudos supracitados por Silva et al. (2020) demonstram a complexidade da DF enquanto fenômeno biossocial e epidemiologicamente relevante, uma vez que o estado do Pará está entre os que apresentam maior frequência de DF no país. Além disso, é fundamental destacar que os aspectos geográficos e humanos do estado envolvem uma diversidade de deslocamentos, ambientes e dificuldades de acesso aos serviços básicos de saúde pública por parte dos pacientes com DF considerando haver municípios que são muito distantes dos centros de tratamento hematológico na região, concentrados em algumas cidades, como: Belém, Castanhal, Santarém, Marabá e/ou Paragominas, sendo que

1 Manual de Condutas Básicas para Tratamento da DF. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doenca_falciforme_condutas_basicas.pdf. Acesso em: 25.Jun.2022.



a maioria dos exames clínicos específicos e profissionais de saúde especializados em doenças genéticas e crônicas estão concentrados na capital, Belém, dificultando o atendimento e o acompanhamento de saúde dessas pessoas (Silva 2015; Silva e Silva 2013; Silva 2012; Silva 2006), fatos que também ocorrem, em diversas proporções, em outros estados da federação.

No Pará, nem todos os municípios fornecem com regularidade o Tratamento Fora de Domicílio – TFD. Quando ocorre, em geral, as pessoas contam com ajuda de custo apenas de deslocamento (passagem ida e volta), não incluindo o valor da alimentação, do transporte público na capital ou da hospedagem de hotel/casas de apoio para o paciente e seus acompanhantes. Em caso de necessidade de internação clínica, exames e outros, o acompanhamento do tratamento se torna bastante oneroso, dificultando substancialmente o cuidado e o autocuidado adequados. Muitos entrevistados relataram que decidiram mudar de seus municípios de origem e passaram a residir em Belém para evitar as longas e cansativas viagens de barco, ônibus, carro (particular, carona, táxi ou “lotação”), avião, navio, rabeta, voadeira, balsa, lancha e demais tipos de transporte utilizados em inúmeras rodovias, estradas e rios da Amazônia – percursos que podem durar várias horas ou até alguns dias.

DF, políticas afirmativas e o racismo

A cientista social Ana Cláudia Rodrigues da Silva (2013) destaca um grande movimento de pesquisadores que discutiam o processo de racialização da saúde relacionado às políticas públicas de ações afirmativas no Brasil:

Na academia, pesquisadores como Peter Fry, Simone Monteiro, Ricardo Santos, Marcos Chor Maio, José Laguardia e outros, escreviam artigos falando sobre o processo de racialização da saúde. Para eles, essas políticas, mesmo reconhecendo sua importância no campo da saúde pública, estariam reinventando a raça no Brasil, naturalizando a raça, gerando processos de diferenciação em torno de características próprias à raça negra (Silva, 2013p. 22).

Por outro lado, grandes avanços foram concretizados em nível nacional pela intensa luta dos movimentos sociais –



Movimento Negro e movimento de pacientes em prol dos direitos de pessoas com doença falciforme no Brasil, entre outros (LOPES, 2021). Um marco significativo foi a inclusão da Doença Falciforme e outras Hemoglobinopatias no Teste de Triagem Neonatal (Teste do Pezinho), bem como as importantes contribuições do Programa Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme e outras Hemoglobinopatias, que garante o direcionamento dos pacientes a acompanhamentos com equipes multidisciplinares e o fornecimento de medicamentos pelo SUS e, ainda, a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra – PNSIPN (Brasil, 2001; Brasil, 2013), que reforça e articula as ações direcionadas à atenção às pessoas com doença falciforme em todo o território brasileiro.

Assim como outras políticas públicas, apesar de oficializada desde 2009, a PNSIPN ainda encontra grande dificuldade em sua implantação, seja pelo desconhecimento sobre a política e o impacto do racismo na saúde, seja pelas dificuldades dos gestores em implantar a política por falta de recursos, ou a dificuldade de incluir a temática nos instrumentos de gestão em seus espaços de atuação (BATISTA E BARROS, 2017).

Alguns dos pontos centrais das políticas e programas voltados à saúde da população negra são a necessidade e a distribuição de atribuições a todas as esferas do governo para sua implantação, direcionada a realidade e especificidades regionais existentes no Brasil. Ressalta-se ainda que a dificuldade de implantação de políticas de saúde específicas para a população negra se relacionam ao racismo institucionalizado e estrutural que moldam as condutas e ações do Governo Federal e/ou Estaduais em todo o Brasil.

A baixa implantação de políticas e programas nacionais para a população negra reflete diretamente na qualidade de vida das pessoas que convivem com a DF e outros agravos genéticos crônicos. Como demonstrado para o Pará, a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, a falta de diálogo com os profissionais de saúde, a ausência de formação continuada sobre os impactos do racismo na saúde, a limitada adesão terapêutica relacionada a condições



socioeconômicas, entre diversas questões, além do racismo estrutural, são elementos que poderiam ser superados com a atuação engajada do governo com o apoio de profissionais de saúde, pois estes possuem grande potencial para amenizar as disparidades que atravessam o cuidado às pessoas que convivem com o adoecimento, mas que também necessitam de ampla melhoria em suas condições de trabalho e de remuneração básica, pois assim será possível superar as iniquidades experienciadas em suas variadas dimensões sociais, territoriais e culturais.

Uma outra perspectiva abordada pela PNSIPN que cabe discussão para o cenário apresentado se volta para a interseccionalidade. Este conceito, popularizado por Crenshaw (2002), direciona olhares para a união das opressões vivenciadas pela população, sem que hierarquias sejam estabelecidas, garantindo a indissociabilidade dos marcadores sociais da diferença e pela necessidade de luta em prol de todos os direitos inerentes às condições impostas. Sob este ponto de vista, cabe a urgência em observar como os marcadores sociais da diferença se consolidam na experiência das pessoas que convivem com a DF e quais ações e políticas devem ser efetivadas para a redução das iniquidades em saúde existentes em diferentes realidades.

Considerações finais

A DF tem a sua provável origem no Continente Africano por sua dispersão mundial da diáspora, de forma que se configura atualmente como uma doença de ocorrência global e uma questão relevante de saúde pública, por afetar, sobretudo, os seguimentos historicamente mais vulnerabilizados. O Brasil foi o local que recebeu os maiores contingentes de pessoas africanas e é o país com a maior população autodeclarada negra (preta e parda) fora da África. A partir da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos, houve o reconhecimento do racismo como fundante das relações sociais no Brasil, sendo que diversas políticas tem sido criadas visando mitigar os impactos do racismo nos vários aspectos da vida, em particular, entre as populações negras e indígenas.



Embora existam tais esforços, liderados pelos movimentos sociais, representado avanços importantes, estudos como o realizado no estado do Pará demonstram que ainda há muito a ser feito. Por isso, é fundamental que seja forjada uma ampla compreensão sobre os aspectos biológicos e socioculturais que a DF toma no Brasil e em outras partes do mundo, bem como o planejamento e a implementação real e urgente de políticas públicas para seu adequado manejo e a proteção médica, multiprofissional, social, econômica e humanizada de indivíduos com DF no Estado do Pará e em todo o Brasil.

Referências

Abe-Sandes, K.; Bomfim, T. F.; Machado, T. M. B.; Abe-Sandes, C.; Acosta, A. X. Alves, C. R. B. & Filho, B. G. C. 2010. *Ancestralidade genômica, nível socioeconômico e vulnerabilidade ao HIV/AIDS na Bahia, Brasil*. Saúde Soc. São Paulo (19), supl. 2: 75-84.

Adorno, R. C. F.; Alvarenga, A. T. & Vasconcellos, M. P. 2004. Quesito cor no sistema de informação em saúde. *Estudos Avançados* 18(50): 119-123.

ALAI: Agência Afro Latino Euro Americana de Informação. 2010. Notícia: Luiza Bairros torna-se a primeira Ministra de Dilma, in *Relatório UFRJ sobre saúde da população negra e o SUS*. Disponível em: <http://alaionline.com/?p=907>. Acesso em: 07.Jul.2021.

Banton, M. & Caschmore, E. 2000. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro.

Batai, K. & Kittles, R. A. 2013. Race, genetic ancestry, and health. *Race and Social Problems*. v. 5, issue 2: 81-87.

Brandão, R. P. 2013. A abordagem interdisciplinar no estudo do *Homo brasilis*: a genética em acordo e desacordo com a história. *Est. Hist.* Rio de Janeiro (26) 52: 391-408.

Brasil. 2001. Ministério da Saúde. Sistema Nações Unidas. *Subsídios para o debate sobre a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma questão de equidade*. Distrito Federal: Ed. Brasília. 13 p.

Brasil, 2009. *Manual de eventos agudos em doença falciforme*. Editora do Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada. Série A, Normas e Manuais Técnicos. Ministério da Saúde, Brasília, DF, 50 p. Disponível em:



http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_eventos_agudos_do_enca_falciforme.pdf. Acesso em: 06.Jan.2022.

Brasil. 2010. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. *Características da população e dos domicílios Resultados do universo*. Rio de Janeiro, RJ, 270p.

Brasil. 2011. Ministério da Saúde. *Programa Nacional de Amostra por Domicílio: composição étnica da população paraense*. Brasília, 2011. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=150140#topo>. Acesso em: 28.Mar.2022.

Brasil, 2013. *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS*. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa, 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde.

Brasil. 2015. Ministério da Saúde. Telelab: Anemia falciforme: conhecer para cuidar. Disponível em: https://telelab.aids.gov.br/moodle/pluginfile.php/39506/mod_resource/content/4/Doenca%20Falciforme_SEM.pdf. Acesso em: 25. Mar.2022.

BBC Brasil Website. 2007. Reportagem: *Entenda como o DNA é usado na busca por origens*. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/05/070503_dna_entenda_cg.shtml. Acesso em: 02.Out.2021.

Bonzo, M. E. 2013. *A importância da triagem neonatal e do aconselhamento genético na doença falciforme*. Monografia (Graduação em Medicina). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Faculdade de Medicina, 33 p.

Calvo-González, E. 2014. Sobre escravos e genes: “origens” e “processos” nos estudos da genética sobre a população brasileira. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 4: 1113-1129.

Cardoso, G. L. e Guerreiro, J. F. Molecular characterization of sickle cell anemia in the Northern Brazilian State of Pará. *American Journal of Human Biology* (22), 2010, p. 573-577.

Cardoso, G.L.; Takanashi, S. Y. L.; Guerreiro, J. F. 2012. Inherited hemoglobin disorders in an Afro-Amazonian Community: Saracura. *Genetics and Molecular Biology*, 35, 3: 553-556.

Cardoso, G. L.; Diniz, I. G., Silva, A. N. L. M.; Cunha, D. A.; Junior, J. S. S.; Uchôa, C. T. C.; Santos, S. E. B.; Trindade, S. M. S.; Cardoso, M. S. O. & Guerreiro, J. F. 2014. DNA polymorphisms at BCL11A, HBS1L-MYB and



Xmn1-HBG2 site loci associated with fetal hemoglobin levels in sickle cell anemia patients from Northern Brazil. *Blood Cells Mol. Diseases*. xxx (2014) xxx-xxx. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bcmd.2014.07.006>. Acesso em 01.Nov.2021.

Cavalcante, I. M. S. 2011. *Acesso e acessibilidade aos serviços de saúde em três quilombos na Amazônia Paraense*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde, Sociedade e Endemias na Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém.

Crenshaw K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev Estudos Feministas*, 2002; 171(1):171-188.

Kittles, R. A.; Santos, E. R.; Oji-Njideka, N. S.; Bonilla, C. 2007. Race, skin color and genetic ancestry: implications for biomedical research on health disparities. *Californian Journal of Health Promotion*, v. 5, Special Issue (Health Disparities & Social Justice): 09-23.

KWATENG, M. 2014. *Repackaging racism: the role of sickle cell anemia in the construction of race as biological*. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for a major in Program in Science, Technology, and Society (STS) at Vassar College. 71 p.

LAGUARDIA, J. 2002. Raças e doenças: uma relação delicada. *PHYSIS, Revista de Saúde Coletiva* 12 (2): 409-422.

_____. 2004. O uso da variável “raça” na pesquisa em saúde. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14 (2): 197-234.

_____. 2006. No fio da navalha: anemia falciforme, raça e as implicações no cuidado à saúde. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 14 (1), 336: 243-262.

LEITE, D.; Leitão, A.; Schaan, A. P.; Marinho, A. N. R.; Souza, S.; Rodrigues-Carvalho, C.; Cardoso, F. & Ribeiro-dos-Santos; Â. 2014. Paleogenetic studies in Guajajara skeletal remains, Maranhão State, Brazil. *Journal of Anthropology*. ID 729120. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/729120>. Acesso em 01.Nov.2021.

LIRA, A. S. & Queiroz, M. C. A. 2013. O protagonismo das pessoas e seus familiares na implantação do Programa de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme. In Ferreira, S. L. e Cordeiro, R. C. (Orgs.). *Qualidade de vida e cuidados às pessoas com doença falciforme*. Salvador: EDUFBA: 127-144.

LOPES, W. S. L. *A experiência de mulheres em associação de conviventes com a doença falciforme*. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)



– Instituto Nacional de Saúde da Mulher da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2021.

MAIO, M. C. & Monteiro, S. 2005. Tempos de racialização: o caso da “saúde da população negra” no Brasil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 12 (2), 2005: 19-446.

Munanga, K. 2003. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Rio de Janeiro: Texto da Universidade de São Paulo. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ. 17 p.

_____. 2004. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados* 18 (50): 51-66.

_____. 2006. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *REVISTA USP*, São Paulo, n.68: 46-57.

_____. 2015. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62: 20–31.

Naoum, Paulo C. Sickle cell disease: from the beginning until it was recognized as a public health disease. *Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia* 33 (1), 2011, p. 07-09.

_____. *Hipótese multi-regional da hemoglobina S*. 2010. Disponível em: <http://www.hemoglobinopatias.com.br/d-falciforme/genebs.htm>. Acesso em: 20.Mar.2022.

_____. Prevalência e controle da hemoglobina S. *Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia* 22 (Supl. 2), 2000, p. 342-148.

_____, e Bonini-Domingos, C.R. 2007. Dificuldades no diagnóstico laboratorial das hemoglobinopatias. *Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia* 29 (3): 226- 228. São José do Rio Preto.

PENA, S. D. J.; Carvalho-Silva, D. R.; Alves-Silva, J.; Prado, V. F. & Santos, F. R. 2000. Retrato molecular do Brasil. *Ciência Hoje* 27 (159): 16-25.

PERIN, C. et al. Anemia Falciforme. Disciplina de Genética e Evolução, Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre, Departamento de Ciências Morfológicas, Porto Alegre, 2000, p. 50. Disponível em: <http://genetica.ufcspa.edu.br/seminarios%20textos/AnemiaFalciforme.pdf>. Acesso em: 15.Fev.2022.

Pinho, O.; Sansone, L. 2008. *Raça: Novas Perspectivas Antropológicas*. 2. ed. ABA/EDUFBA. Salvador. 447 p.



PINTO, E. A.; Souza, R. 2002. Etnicidade e saúde da população negra no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 18, n. 5: 1144-1145.

Santos, R. V.; Maio, M. C. 2003. *Raça, genes, identidades e política no Brasil contemporâneo*. XXVII Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, MG. GT 13: Pessoa e Corpo: Novas Tecnologias Biológicas e Novas Configurações Ideológicas. 35 p.

Santos, R. V. et al. 2009. Color, race, and genomic ancestry in Brazil: dialogues between Anthropology and Genetics. *Current Anthropology*, v. 50, n. 6: 787-810.

Santos, N. P. C.; Ribeiro-Rodrigues, E. M.; Ribeiro-dos-Santos, Â. K.C.; Pereira, R.; Gusmão, L.; Amorim, A.; Guerreiro, J. F.; Zago, M. A.; Matte, C.; Hutz, M. H.; Santos, S. E. B. 2010. Assessing individual interethnic admixture and population substructure using a 48-insertion-deletion (INSEL) ancestry-informative marker (AIM) panel. *Human Mutation*, v. 31, p. 184-190.

Silva, A. C. R. *Compartilhando genes e identidades: orientação genética, raça e políticas de saúde para pessoas com doença e traço falciforme em Pernambuco*. Editora UFPE, 2013.

Silva, A. K.; Silva; H. P. 2013. Anemia Falciforme como experiência: relações entre vulnerabilidade social e corpo doente enquanto fenômeno biocultural no Estado do Pará. *Amazônica, Revista Antropol.* (Online) 5 (01), 2013, p. 10-36.

Silva, A.K. 2015. O contexto epidemiológico e biossocial da doença falciforme no Estado do Pará, Amazônia, Brasil. *Revista da ABPN*, (7) 16: 103-127.

Silva, A. K. et al., 2018. Renda e cor de pessoas com anemia falciforme atendidas na Fundação Hemopa, Pará, Amazônia, Brasil: realidade e perspectivas. *Revista da ABPN*, 10 (24):366-391.

Silva, A. K.; Madrigal, L. Silva, H.P. 2020. Relationships among genomic ancestry, clinical manifestations, socioeconomic status, and skin color of people with sickle cell disease in the State of Pará, Amazonia, Brazil. *Antrop. Port.* 37: 159-176.

Silva Júnior, O. A.; Rocha, F. C. G.; Carvalho, M. L.; Campelo, C. L.; Lais Amorim, L. M. M.; Sousa, D. J. 2015. Perfil dos casos de anemia falciforme atendidos no Centro de Hematologia e Hemoterapia do Maranhão. *R. Interd.* v. 8, n. 2: 130-136. ISSN 2317-5079.

STEINBERG, M. H. 2009. Genetic etiologies for phenotypic diversity in sickle cell anemia. *The Scientific World Journal* 9: 46-67. ISSN 1537-744X.



FRONTEIRA OESTE GAÚCHA: RESSIGNIFICANDO A AFRICANIDADE ATRAVÉS DO TERRITÓRIO NO QUILOMBO RINCÃO DOS FERNANDES

MÁRCIA GLEISE BARRAGAN GOULART E
LETÍCIA FERNANDA DE SOUZA RODRIGUES

 10.47247/LR/88471.81.4.15





Introdução

[...] recolheu o ensejo singular de remir, pagar, saldar, nas excelências do espírito, magnitude de sentimentos e grandeza moral do seu povo, a dívida nacional, na evocação e reverência do trabalho do Negro ao longo da História, trazendo para as aleluias cívicas da grande festa dos colonos e imigrantes a lembrança do esforço construtivo que em prol do rincão amarável partiu, primeiro dos troncos venerandos e, inalterável, se mantém até hoje na linhagem afro-brasileira de Angola, do Congo, do Golfo de Guiné e Yorubá, enfim dos recantos mais distantes da África legendária e dolente, entre os quais os das Costas do Ouro, dos Escravos e da Mina, bandas perdidas de onde saíram meus avoengos (BENTO,1976)”.

O *Quilombo* é considerado uma fortificação, segurança e resistência cultural. Essas fortificações africanas de origem congoleza e angolana se tornaram, na América latina, sobretudo, no Brasil, um passo para a liberdade em meio a um sistema colonial escravocrata. As comunidades Quilombolas são comunidades com uma organização social própria, que ainda resistem, por meio da agricultura familiar e uma estrutura social própria.

Conforme Federação das Comunidades Quilombolas¹, há aproximadamente 130 comunidades remanescentes no Rio Grande do Sul. O senso demonstra que há aproximadamente nove catalogados, tais como: Rincão do Ipané, Rincão dos Fernandes, Palma (Uruguaiana), Quadra da Palma (Encruzilhada do Sul), Chácara das Rosas (Canoas), Linha Fão (Arroio do Tigre), Rincão dos Caixões (Jacuizinho), Limoeiro (Palmares do Sul), Turuçu, São Lourenço do Sul.

Nesse sentido, na região da campanha, fronteira oeste gaúcha, situada no coração do Mercosul conta com presença de três importantes quilombos², conforme a cartografia do professor Dagoberto (mapa a seguir). Dentre eles o Rincão dos Fernandes,

1 O Professor Dagoberto Cartografou A História Dos Quilombos Da Fronteira Oeste Autor Do Livro Marcas Da Escravidão – A cerca Do Juquiri E Os Quilombos De Uruguaiana.

2 Rincão do Ipané, Rincão dos Fernandes, Palma (Uruguaiana),



presente na cultura gaúcha, as comunidades Remanescentes de Quilombos gaúchas ainda são marginalizadas por fazendeiros locais. De alguma forma a cultura saladeira e subjugação dos corpos negros ainda está presente nessas terras. Como resultados preliminares, constatou-se que há uma `racialização` da pobreza rural tendo em vista a dependência econômica e as condições de vida destas comunidades negras, que ainda hoje carregam a herança de um passado escravocrata (RODRIGUES, 2020,online).

Por isso essa pesquisa etnográfica, se propôs a realizar uma “tradução” das falas dos interlocutores por meio da observação participante e visita a campo. Conforme a antropóloga Denise Fagundes Jardim (2002, p.73), “a experiência etnográfica dialoga com a circunstância histórica de luta identidade”. Nesse sentido, no estado no Rio grande do Sul, as comunidades rurais negras e indígenas vem ganhando espaço na pauta de política pública e acadêmica. Justificando-se principalmente, pela emergência do debate público sobre as comunidades quilombolas na fronteira oeste e seu modo de vida nos dias atuais. O rincão dos Fernandes é uma dessas comunidades afrodiáspóricas que resistem na marginalidade “nas terras de caudilhos e coronéis”. A servidão e a escravização dos corpos negros deveriam manchar a honra e a glória estancieiros tradicionais dessas terras (SANTOS,2019, online). Nos itens a seguir, pretende-se demonstrar a relação afro-diaspórica em Uruguaiana.

Experiência de campo

A partir de uma palestra, assistida na Biblioteca Pública de Uruguaiana/RS em 2011 sobre os quilombos e a escravidão na fronteira oeste, despertou minha curiosidade sobre o assunto. Por isso, esse relato de experiência surge, pois, os Quilombos dessa região, mais especificamente de Uruguaiana que, segundo o historiador Dagoberto Alvim Clos ,em sua obra Áreas remanescentes de quilombos no município de Uruguaiana sendo eles: Quilombo Rincão dos Fernandes local onde foi realizada esta proposta de intervenção e pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena da



Unipampa, campus Uruguaiana; Quilombo Rincão da Palma e Quilombo Rincão Capela do Ipané. O historiador mostrou em slides fotos dos três Quilombos chamando a atenção para falta de conhecimento da população em relação à eles. Perguntado se haveria possibilidade de visitar o Quilombo Rincão dos Fernandes o maior e habitado? A resposta do pesquisador foi imediata: “Por enquanto não, porque eles estão meio desconfiados, ainda e lidando com papéis sobre essas terras deles”!

Passaram alguns meses e a vontade de conhecer o Quilombo só aumentava...Em Outubro de 2008 em uma reunião do Movimento Negro de Uruguaiana, o qual pertencço fiz a proposta de fazermos em Novembro, Semana da Consciência Negra uma visita à esse quilombo para nos apresentarmos e ver de perto, as pessoas que ali residiam e como viviam.

Chegando lá nos deparamos com pessoas humildes e hospitaleiras que nos mostraram o lugar, apresentaram a família e fizemos uma roda de mateada e conversas, me foi solicitada pela senhora Vanda Moraes uma pesquisa sobre o que é artesanato campeiro ou rural, pois a mesma se interessava por esse trabalho. Também nos foi dito que eles não possuíam uma Associação legalizada, inclusive, nós do Movimento Negro junto com o Historiador Dagoberto Alvim Clós ajudamos a se inscreverem e fundarem a mesma em 2009.

Desde essa época criei fortes laços de amizade com os quilombolas, tanto que sou considerada como da família e segui indo ao Quilombo sempre que surgia a oportunidade. Encantada com as pessoas, principalmente Dona Maria, sua força, coragem e amabilidade com todos que dela se aproximavam. Encantei-me com a velha casa num estilo próprio de seus ancestrais, os cantos de pássaros e animais do campo.



Foto 1: Dona Maria de castro Morais em sua colheita de abóboras.



Fonte: arquivo da autora

Percebi desde o início que as lideranças eram femininas, com Dona Maria à frente da comunidade e muito querida por todos!

Senzalas e Quilombos: uma relação afro diaspórica no Pampa

“Olhai-o todos vós, grandes do mundo,
Não tenteis com desprezo tão profundo
A vista desviar.
Respeitai o cadáver desse escravo,
Que morreu no trabalho como um bravo
Sem nunca se queixar.[...]/ Dentre vós, qual o menos sobranceiro
Levaria essa cruz do cativo
Despido de rancor?
Qual de vós acharia bem pensado
Servir a seus irmãos, ser maltratado
Por ter diversa cor?”¹

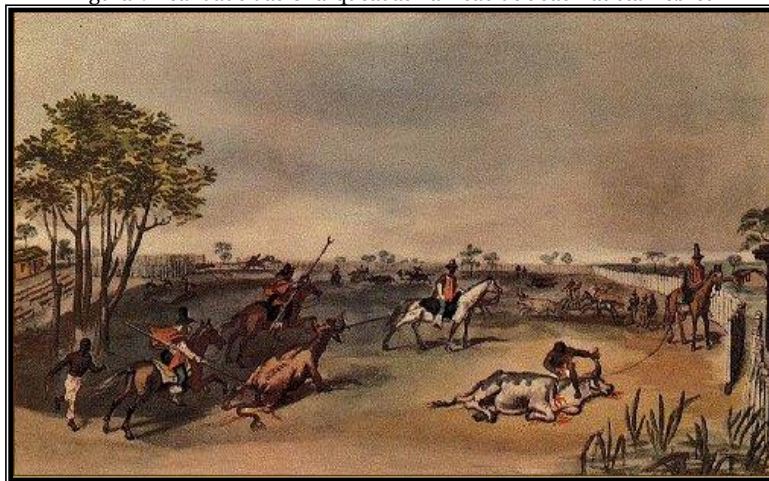
1 Poesia enviada a um jornal abolicionista no Rio de Janeiro, título do Poema A UM ESCRAVO vinha acompanhado da seguinte descrição: “De uma das mais distintas senhoras da nossa alta sociedade, esposa de um ex-ministro, e inspirada poetisa rio-grandense, publicamos a delicada poesia com que ela nos obsequiou” visto em: <https://medium.com/@sergiobximenes/um-poema-abolicionista-in%C3%A9dito-de-uma-poeta-ga%C3%B4cha-an%C3%B4nima-1887-893041c2c56b>



Na poesia citada da autora gaúcha Délia (Maria Benedita Câmara Bormann, 1853–1895), podemos perceber de que maneira os negros resistiam e sobreviviam aos mais duros períodos da escravidão. A colonização não escravizava apenas os corpos dos indivíduos negros, mas também a alma conforme a análise Frantz Fanon (1925-1961). A servidão, a inferiorização do ser é criada e embasada por um sistema racista. Nas palavras do psicanalista e intelectual “o colono que fez e continua a fazer o colonizado” (FANON, 1968, p. 26).

Os negros chegaram ao estado do Rio grande do Sul em meados do Século XVIII. Diferentemente dos colonos e imigrantes, estes ocuparam as terras como escravizados nas charqueadas e outros trabalhos braçais ligada a pecuária. Como podemos observar abaixo na pintura de Debret:

Figura1: Realidade das Charqueadas na visão de João Batista Debret



Fonte: Culturing you (Jean Batist Debret)

Conforme o historiador Cláudio Moreira Bento, em sua obra *O negro e descendentes na sociedade do Rio Grande do Sul (1635-1975)*¹, a presença dos povos Negros no Rio Grande do Sul

¹ Bento, Cláudio Moreira. *O negro e descendentes na sociedade do Rio Grande do Sul (1635-1975)*: (1635-1975). Grafosul, 1976.



iniciou-se em meados 1635, “quando irrompeu, nos vales dos rios Taquari e Jacuí, a bandeira de Raposo Tavares, composta de 20 portugueses e 1.000 índios tupis. Isto, 100 anos antes da fundação oficial da cidade atual do Rio Grande pelo Brigadeiro José da Silva Paes, em 1737”:

possível mesmo, que o Negro tivesse entrado anteriormente a esta data, pois Jaime Cortesão observou que, por ocasião do assalto às missões jesuítas do Rio Grande do Sul, por Raposo Tavares, já existiam entre os índios alguns mestiços, filhos de aventureiros paulistas e de Santa Catarina. (1) Esta e outras bandeiras percorreram o norte do Rio Grande do Sul, de 1635-41, expulsando os jesuítas que se haviam estabelecido na margem direita do rio Uruguai, desde 1626, com a fundação da redução de São Nicolau pelo padre Roque Gonzales (BENTO,1976,p.36)

Nessa perspectiva, os povos oriundos da Diáspora Africana se constituíam de uma multiplicidade de etnias, nações, culturas (PRANDI, 2000). Isto já significa uma diversidade de elementos constituintes de um universo cultural de matriz africana, a qual aumenta com a distribuição dos negros escravizados pelo território brasileiro, misturando referências e constituindo práticas e ritos que expressam re-criações legitimamente brasileira.

No entanto, ainda se observam a presença de elementos que remetem à herança africana como a religião baseada na Mitologia dos orixás (PRANDI, 2000,p.52) e em conhecimentos tradicionais que se vinculam a ancestralidade africana, os quais traduzem o sentido de negritude que unifica o povo negro na Diáspora (MUNANGA, 2009,p.63).

Conforme a premissa dos autores Silveira e Thier (2013,online), as matrizes Culturais funcionam como um amplo conjunto de formas de pensar e se relacionar com o mundo, produzidas temporalmente, as quais foram preservadas por determinados grupos sociais e com eles disseminados por diferentes regiões do planeta; estas matrizes culturais significam as referências identitários que aproximam e distanciam os povos e nações; poder-se-ia falar em uma matriz cultural europeia, uma matriz cultural africana, uma matriz cultural asiática e uma matriz cultural indígena, tomando-se como exemplo a sociedade brasileira e seu processo de constituição.



Nesse sentido, os quilombos funcionam como espaços de resistência a dominação e a opressão esta matriz cultural africana foi sendo preservada (representada no a seguir), mas também erodida pela pressão histórico-cultural vivenciada. Esta tensão entre a preservação e a perda de elementos característicos desta matriz é acentuada com o passar das gerações, estas mais influenciadas pelo processo de ocidentalização da sociedade brasileira, assentado nos preceitos do cristianismo, do capitalismo e da ciência ocidental (SACHS, 2000,p.65).

Diagrama 1: Res-significando os quilombos no Brasil



Fonte: Realização própria com base em (SHORE1,2017,p.36), criada no word Art;

Nesta perspectiva, faz sentido perguntar-se pela existência de uma identidade negra. Para trabalhar-se com esta categoria é necessário considerar-se que,

“a identidade negra não é uma categoria descartável, nem uma essência racial imutável, mas o resultado de uma atividade prática:

1 Shore, Edward (2017). "Geographies of Resistance: Quilombos, Afro-descendants, and the Struggle for Land and Environmental Justice in Brazil's Atlantic Forest". Afro - Hispanic Review. 36 (1): 58–78. ProQuest 2076933136.



linguagem, gestos, significações corporais, desejos, inclusive as atividades de impacto do racismo” (FROW e MORRIS, 2006, p.318).

Assim, neste trabalho buscou-se identificar no espaço de investigação, o Quilombo Rincão dos Fernandes, estas manifestações concretas que puderam demonstrar a presença de elementos desta identidade. Torna-se importante refletir sobre o conceito de Quilombo, o qual vem sendo utilizado no Brasil desde o período colonial:

“quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos (...) quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa (...)” (LOPES, 1987, p.27-28).

Segundo Fiabani (2012, online), a definição mais citada pela historiografia foi a do rei de Portugal, dom João V, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino Português datada de 02 de dezembro de 1740.

“(…) toda habitação de negros fugitivos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles (...)” (FIABANI,2012, ONLINE)

Para Kabengele Munanga, antropólogo congolês radicado no Brasil, abordando a questão do racismo na sociedade brasileira, diz que, ao recuperar a relação do quilombo com a África, afirma-se que:

“(…) Pelo conteúdo o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”(MUNANGA, 1988, p. 63).

Nesse aspecto, havia uma pequena estrutura política que se colocava silenciosamente contra a opressão escravocrata foi assim que surgiu o Quilombo Rincão dos Fernandes, fora do alcance dos olhos do opressor. De acordo com o Prof. João José Reis¹² em

1 MUNANGA,1988: Munanga Kabengele. Negritude: Usos e Sentidos. Ática, São Paulo (1988) p. 63. Google. Scholoar

2 João José Reis é Professor do Departamento de História da UFBA



Quilombo e Revoltas Escravas no Brasil (1995/96), “A formação de grupos de escravos fugitivos se deu em toda parte do Novo Mundo onde houve escravidão. No Brasil estes grupos foram chamados de quilombos ou mocambos, os quais às vezes conseguiram congregiar centenas e até milhares de pessoas”. Ainda, para este autor, os quilombos se configuraram no Brasil uma resistência que

(...) Como se repetiu em outros quilombos, esta população não era constituída apenas de escravos fugidos e seus descendentes. Para ali também convergiram outros tipos de trãnsfugas, como soldados desertores, os perseguidos pela justiça secular e eclesiástica, ou simples aventureiros, vendedores, além de índios pressionados pelo avanço europeu, mas predominavam os africanos e seus descendentes. Ali, africanos de diferentes grupos étnicos administraram suas diferenças e forjaram novos laços de solidariedade, recriando culturas (REIS,1995,p.28)¹.

Esse não era o caso dos quilombolas do Rincão dos Fernandes, pois pertencem há um mesmo grupo étnico familiar descendente da escravizada Maria Luiza. A Fundação Cultural Palmares, organismo vinculado ao Ministério da Cultura, foi responsável pelo reconhecimento dos direitos à posse da terra dos descendentes quilombolas, no Rincão dos Fernandes e outros quilombos na região, junto ao INCRA e pesquisa antropológica, conforme o art. 2º do Decreto nº 4.8887, de 20 de novembro de 2003, que definiu,

“consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-distribuição com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (DECRETO Governamental, 2003,documento)”

O Ministério da Cultura e a Fundação Cultural palmares certificou a comunidade Rincão dos Fernandes como Remanescentes de quilombo em 20 de dezembro de 2010, assinado pelo Mauricio dos Reis (anexo III). Um ano após o ocorrido, o Prefeito Sanchotene Felice tombou o Quilombo como um patrimônio histórico e cultural de Uruguaiiana. No próximo item

1



veremos de que maneira a Luiza Fernandes deu seguimento a sua linhagem no território.

Matriarcado e a criação do quilombo: a história da benzedeira Luiza Fernandes e sua trajetória

Tudo iniciou com a doação verbal de 2 quadras de campo (cerca de 174,1) hectares para duas famílias de escravizados. Essas terras conforme os dados do professor Dagoberto, eram consideradas terras devolutas ou sobras de campo. Essas terras serviam para pastoreio, produção em pequena escala para a subsistência da família. Para o autor, as negociações não eram benevolentes, era interessante para Antônio Oliveira que os escravizados tivessem apego as terras:

“ A permissão dada pelo estancieiro Antonio para seus escravos criassem e produzissem em seu próprio campo, certamente não sem interesse. O proprietário sabia que se o escravizado apego a terra dificilmente fugiriam. Portanto, o benefício compensava o custo (DAGOBERTO,2011, p.27).

Após a abolição da escravatura os Fernandes continuaram trabalhando na Estância *Olhos D'Água*. Com a morte do fazendeiro Antônio quem passa a administrar a fazenda foi Lindolfo Oliveira. Que graças aos endividamentos de compra e venda e empréstimos entre fazendeiros da mesma região¹ de ver obrigado a negociar as terras. Com a morte de Delfino, Dr. Ribeiro leiloa as terras.

Só em 1905 que os Fernandes (Bento, Luiza, Martina, Dionácia, Esperança e Martina) compram suas terras por aproximadamente dois mil e cento e quarenta conto de réis. Pela facilitação no pagamento das terras, os Fernandes, agora na condição de ex-escravizados, continuaram a trabalhar nas fazendas cozinhando, tecendo, limpando, curando e por ai vai((Ibid,p.27)

¹ Conhecida como cadeia de endividamento.



Do rincão ao quilombo

“O braço negro deu notável impulso aos primeiros criadores, no desbravamento de nossas campanhas e o sentimento de humanidade da mulher preta, transvasou-se em favor da família que se criou no deserto, nos descampados longínquos do Pampa” (PONT, 1983,p.504).

Se nos contos de Simões Neto podemos sentir toda essa vibração, no Quilombo Rincão dos Fernandes, a luta se deu de outra maneira. A luta de Luiza Fernandes pela sobrevivência começou há muito tempo, muito além-mar, os antigos rincões da amada África passando pelos navios negreiros e indo de encontro ao trabalho árduo nas terras brasileiras. De acordo com Vanda podemos compreender que:

Levando em consideração que somos descendentes de africanos e escravizados e que ainda menina, tenho memórias do que minha mãe falava sobre Luísa, que era escrava, escravizada (**ENTREVISTADA VANDA, 2022**).

Até o momento pouco se sabe sobre os detalhes dessa vinda, mas que era escravizada e serviu a família de Antonio Martins de Oliveira por toda a vida, ali recebeu sua carta de alforria e como herança 11,9 hectares deixada para sua filha Rita Fernandes¹ que nasceu ventre livre e se tornou mãe de Maria de Castro Moraes, as três Benzedeadas iam passando seus conhecimentos uma para a outra. Também eram Cozinheiras, Doceiras, Lavadeiras e Passadeiras de mão cheia inclusive, dona Maria era chamada para prestar esses serviços nas outras estâncias do entorno:

É sobre a Dona Maria e a vida de trabalho de Dona Maria, tua mãe. Vida de trabalho de dona Maria. Trabalhava pela distância, sustentando os filhos. Benzia, benzia, comprava e benzia, cobri-los. Ela era uma pessoa muito querida nos arredores. Assim, e em todas as pessoas que a conheciam, tem ela como uma benzedeadra. Tinham ela como benzedeadra (**Entrevista, realizada em 22/04/2022**).

Atualmente, perguntando aos descendentes de Luiza Fernandes sobre o que sabem dela, pouco podem dizer, naquele

¹ Os dados foram transcritos na íntegra em anexo I;



tempo não sobrava espaço para conversas e mesmo que tivessem elas eram acostumadas a calar, suas tristezas, saudades e cansaços!

Foto2: Foto da Família Fernandes



Fonte: dados de pesquisa obtida na visita ao quilombo

Portanto, sair da *Casa grande* (FREYRE, 2019) debaixo do olhar dos “patrões” e ter seu próprio espaço, onde poderiam cuidar de sua família, ter sua horta, criar suas ovelhas foi a forma de libertação e resistência para os quilombolas do Rincão dos Fernandes.

O matriarcado é considerado herança afro-diaspórica (DOS ANJOS, 2019, np). A essência da mulher como centro cosmos de poder da família e liderança política é uma herança africana., A *re-significação* e o *empoderamento* da estrutura matriarcal do quilombo além de prioritário, foi necessário para sobrevivência das gerações isso ficou marcado na entrevista gravada com Dona Maria de Castro Moraes (Anexo I) realizada com Vanda Moraes, filha de Dona Maria e atual presidente da Associação Quilombola Rincão dos Fernandes:



“Meu pai se chamava Alvíssimo Moraes era casado com minha mãe Maria de Castro Moraes trabalhou muito tempo como agricultor, plantava batata doce, criava ovelhas, vendia lãs, o casal eram sócios da Cooperativa de Lãs Vale do Uruguai, tem até hoje a carteirinha dessa cooperativa, também trabalhavam pelos arredores de vez em quando. Depois de algum tempo adoeceu e sua esposa, minha mãe tomou a frente do sustento da família fazendo pães para vender nas carreiras, plantava e cuidava de uma pequena horta familiar, trabalhou como doméstica nas estâncias dos arredores, se aposentando como doméstica **(Entrevista, realizada em 22/01/2019)** .

Sendo assim, observa-se que o matriarcado de Luiza sucedido por sua filha Vanda Moraes e Irmãs “estabeleceram uma organização matriarcal, quebrando paradigmas, legitimando as mulheres como líderes da comunidade”¹:

Foto 3 Direitos das comunidades remanescentes
Valorização, Empoderamento e (Re)significação



Fonte: arquivo pessoal

Se Dona Maria não tivesse tido a coragem e persistência talvez seus descendentes não estivessem ali agora para nos contar esta história, ou seja, o protagonismo da mulher quilombola nesta Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul serviu de exemplo para seguir lutando por seus direitos, hoje na figura da sua filha Vanda Moraes líder quilombola que junto com sua diretoria segue em busca de políticas públicas para sua comunidade:

1 Oliveira, Lígia Bauer, Pietra Andrade de Osti, and Beatriz Santos Dos Passos.
"MULHERES QUILOMBOLAS E A LIDERANÇA FEMININA



“ Ela era e lembranças da minha avó, que era um suporte na nossa família, na verdade, buscando o nosso pão também, juntamente com a minha mãe. Porque são as lembranças que eu tenho é que esse lugar que hoje está a passos largos sendo estruturado antes foi um cenário de grande miséria. Então, em cima das memórias que eu tenho, eu sou impulsionada a buscar melhores dias aqui no quilombo, em Campos Fernandes, que é o que está acontecendo(Entrevista, realizada em 22/04/2022 .”.

Resultados e discussões

Na comunidade *locus* desse estudo, alguns projetos foram desenvolvidos ao longo dos treze anos. Dessa maneira, os elementos mais significativos foram retirados das nossas rodas de conversa em que participaram as diversas gerações de quilombolas. Essas dinâmicas foram facilitadoras para a participação ativa entre os participantes. Algumas discussões vieram á tona Dona Maria de Castro Moraes, a matriarca detém conhecimentos de Benzeduras com brasas e sempre que é solicitada atende quem dela precisa. Na religião é Católica, devota de três santas: Nossa Senhora Aparecida, Santa Rita de Cássia e Santa Catarina mantêm um altar em seu quarto, onde acende velas e faz suas orações, gosta muito de ouvir a Missa de Domingo que é transmitida direto da Catedral de Sant´Ana através das ondas do rádio. Mas faz questão de frisar o respeito a todas outras religiões

Foto 4: Quilombolas assistindo o conto História da África até chegar ao Quilombo Rincão dos Fernandes



Fonte: arquivo nosso



Além disso, outras atividades foram desenvolvidas na comunidade tais como a hora do conto,

- › Várias pesquisas em relação a órgãos governamentais sobre políticas públicas para o quilombo, a pedido da presidente da Associação Quilombola;
- › Muitas mediações com os órgãos públicos através de encaminhamento de documentação solicitando respostas aos pedidos deles, por estar aqui na cidade, diminuía distâncias;
- › Foram produzidos materiais didáticos que contribuíram para a constatação da história dos quilombolas nas Horas do conto e na formação de professores realizadas pelo NEABI – UNIPAMPA - campus de Uruguaiana. Esses materiais contemplaram textos ilustrados, feitos por esta pós-graduanda, a partir de figuras em papel, tecidos e em materiais diversos.

Dessa maneira, a pesquisadora colheu alguns resultados expressa no quadro a seguir:



ATIVIDADES	Projetos no Quilombo
<p>ponto de leitura sesi indústria do conhecimento uruguaiana, é o segundo local de estudo e formação, onde foram realizadas grande parte das atividades (trinta e seis precisamente) das horas do conto por esta pós-graduanda márcia goulart e destinados aos alunos/as das escolas estaduais, municipais e entidades sociais que frequentaram o local.</p>	<p>Conscientização de ambas as partes, quilombolas e esta pós-graduanda na questão ambiental, plantamos algumas frutíferas e ajudamos a organizar e valorizar o espaço físico quilombola.</p>
<p>confeção por parte desta graduanda de um calendário de datas comemorativas o município de uruguaiana que podem ser trabalhadas em escolas, entidades sociais, na educação, cultura, turismo, esporte em todo lugar, com temas transversais, contemplando a determinação da lei federal 10.639/03, que “estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro brasileira”.</p>	<p>As atividades do Calendário Negro realizadas no Ponto de Leitura SESI Indústria do Conhecimento e Quilombo Rincão dos Fernandes foram divulgadas amplamente no site oficial da Prefeitura de Uruguaiana.</p>
<p>carta enviada à seppir solicitando melhorias para essa comunidade rincão dos fernandes, isso lá no início do projeto, inclusive, temos cópias da carta e resposta. carta enviada à seppir solicitando melhorias para essa comunidade rincão dos fernandes, isso lá no início do projeto, inclusive, temos cópias da carta e resposta.</p>	<p>Os principais objetivos desta Pós-graduação foram contemplados, pois, além da pesquisa no campo de atuação, na Associação Quilombola Rincão dos Fernandes esta pós-graduanda participou ativamente da organização social e política dessa comunidade quilombola da seguinte forma:</p>



<p>em 20 de novembro de 2018 convidamos a direção da escola de vertentes, vizinha ao quilombo para fazer “um dia de campo” com as contações; “uma viagem pela história, da África ao Brasil até chegar ao quilombo Rincão dos Fernandes” e “baobá árvore da vida”.</p>	<p>Convidando e incentivando à participação do quilombola Vanda Moraes líder da Associação Quilombola Rincão dos Fernandes a participar junto conosco no concurso Negras Palavras Gaúchas 2, onde lançou um belo poema. Novamente, convidando, incentivando e organizando a ida de Vanda Moraes a Porto Alegre para participar da 64ª Feira do Livro, onde ficou hospedada na casa de meu filho.</p>
	<p>Ajudamos pesquisando leis, fazendo requerimentos em busca de seus direitos, quando o secretário não podia estar presente, devido ao trabalho do mesmo.</p>
	<p>Confecção da Bandeira da Associação Quilombola (cujo logo foi criado pelos próprios quilombolas). Pesquisa sobre posição de bandeiras no Desfile da Independência para que os quilombolas fizessem um desfile perfeito.</p>
	<p>A organização do Desfile de 7 de Setembro na Semana da Pátria, incentivando-os a participarem, argumentando a necessidade de visibilidade.</p>

Considerações finais

Por fim este trabalho, luta da terra não se deu por fãção e pólvora, a luta se deu pelo suor, dias de frio e fome dona Maria. Nestes pagos, como dizem os mais antigos, os tradicionalistas,



saudosistas, donos da casa Grande, a luta era constante. Os antigos fazendeiros (estancieiros) lutaram bravamente, na revolução farroupilha, para manterem vivida economia saladeira e o controle absoluto de seus direitos.

Assim, a presença da população negra escravizada foi parte fundamental para dar suporte ao trabalho na pecuária e nas charqueadas. Com o fim do regime de escravidão, é comum encontrarmos vestígios de territórios negros perdidos na vastidão do Pampa, ocupando espaços marginais associados ao sistema de produção dominante, a pecuária, e à cultura do latifúndio.

Neste contexto, que se insere o Quilombo Rincão dos Fernandes onde negros descendentes de escravos permaneceram a “sombra da estância” prestando serviços aos estancieiros e ocupando áreas para cultivo de subsistência e moradia. Esta situação relaciona-se com a situação de ocupação do território da região hoje denominada de fronteira-o este.

Por fim, este trabalho conseguimos compreender a trajetória de *Ressignificação*, *ancestralidade* do quilombo Rincão dos Fernandes se auto identificando como remanescente da Ancestralidade de matriz Africana; Ao nos debruçarmos sobre o resgate da história do Quilombo Rincão dos Fernandes foi gratificante poder comprovar todos os fatos aqui citados, seja por pesquisas bibliográficas, entrevistas, rodas de conversas ou observação participante in loco.

Consequindo, assim, responder à pergunta que surgiu em sala de aula, no próprio curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena da UNIPAMPA, campus Uruguaiana – **“Será que eles são quilombolas?”** **Alguém os jogou ali e disse “vocês são quilombolas”!**

_Sim, com absoluta certeza podemos comprovar que, de fato, a comunidade Rincão dos Fernandes é constituída por quilombolas, seus ancestrais são oriundos da diáspora africana, conforme entrevista com Dona Maria de Castro Moraes embora, entre seus descendentes também tenham brancos de olhos



esverdeados, fruto da miscigenação que aconteceu em todo o Brasil e lá não seria diferente.

Hoje as terras onde esta localizado esse quilombo são legalmente reconhecidas e certificadas pela Fundação Palmares. Estão à espera de um estudo antropológico para certificar suas terras invadidas por posseiros e obter um laudo comprovando o título da terra.

Referências

LEITÃO, Leonardo Rafael Santos. "Remanescentes de quilombos no Rio Grande do Sul: a emergência de um novo sujeito de direitos no mundo rural gaúcho." Salão de Iniciação Científica (16.: 2004: Porto Alegre). Livro de resumos. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

BUTLER, Judith. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto? Trad. Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão; Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro. **Civilização brasileira**, 2015.

DOS ANJOS, José Carlos Gomes. No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: **Editora da UFRGS**/Fundação Cultural Palmares, 2006.

FERRETTI, Sérgio. Querebentã de Zomadônu. São Luís: EDUFMA, 2009. (3^oed).

FREYRE G. Casa-grande & senzala. **Global Editora e Distribuidora Ltda**; 2019 Mar 15.

SANTOS, Dayanne da Silva. NÃO SE PODE ENTRAR EM TERRA DE ENCANTADO SEM PERMISSÃO: um estudo sobre a relação entre pessoas e encantados na luta pelo território quilombola Santa Rosa dos Pretos (Itapecuru-Mirim/MA). São Luís/MA, UFMA, 2019 Dissertação do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais da UFMA.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e história do quilombo na África**, Revista USP, São Paulo (28): p. 63, Dezembro/Fevereiro 95/96. Disponível em: <https://pt.slidshare.net/Eliz2014/Kabengele-munanga-origem-e-historico-do-quilombo-na-frica>Acesso: 11 de Dezembro de 2018, às 02:00



MUNANGA, Kabengele – Entrevista: **A Difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos Avançados 18(50), 2004.

Pont, Raul, 1912. **Campos Realengos; formação da fronteira sudoeste do Rio Grande do Sul**. Ilust. Por Luiz Alberto Beheregary. Porto Alegre, Renascença. 1983 – 1ª edição; Edigal, 1986 2ª edição.
PALMARES, Fundação. **Calendário Internacional da Cultura Negra**. Disponível em: www.palmares.gov.br/?p=8766

PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião**. Revista USP, São Paulo, n. 46, p. 52-65, junho/agosto 2000.

REIS, João José – **Povo Negro, Quilombos e Revoltas Escravas no Brasil**. Revista USP, São Paulo (28): 14-39, Dezembro/ Fevereiro 95/96.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000

SILVEIRA, P.R.C. da, SILVEIRA, M.I.C.M.da, THIER, C.G. **As Relações étnico-raciais e a Implantação da Lei 10.639: Reflexões Necessárias e Apontamentos Metodológicos**; em; SILVEIRA, M.I.C.M.da e BIANCHI, P. **Núcleo Interdisciplinar de Educação: articulação de contextos e saberes nos (per) cursos de Licenciaturas na UNIPAMPA**. Florianópolis: Tribo Ilha. 2013

GOLDMAN, Marcio. 2012. “O dom e a iniciação revisitados: o dado e o feito em religiões de matriz africana no Brasil”. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, v. 18, n.2, 269-288.

GOLDMAN, Marcio. 2015. “Quinhentos Anos de Contato”: Por uma Teoria Etnográfica da (Contra)Mestiçagem. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, v. 21, n. 3, 641-659. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p641>

MORISSAWA, Mitsue. A história de luta pela terra e o MST. São Paulo: **Editora Expressão Popular**. 2001.

SANTOS, Dayanne da Silva. **NÃO SE PODE ENTRAR EM TERRA DE ENCANTADO SEM PERMISSÃO: um estudo sobre a relação entre pessoas e encantados na luta pelo território quilombola Santa Rosa dos Pretos (Itapecuru-Mirim/MA)**. São Luís/MA, **Dissertação do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais da UFMA**, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. 2018. “Somos da terra”. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, 44 - 51.



A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS NOS DIFERENTES AMBIENTES INSTITUCIONAIS

VALDETE PEREIRA DA SILVA NASCIMENTO,
NILMA LÉIA MACHADO DE MEDEIROS,
CARLOS ANTÔNIO VIEIRA E
RENAN LUCAS DA SILVA CARVALHO

 10.47247/LR/88471.81.4.16





Introdução

"Tem que acreditar.

Desde cedo a mãe da gente fala assim:

'filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.'

Aí passado alguns anos eu pensei:

Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como ?

Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez. E sempre foi assim.

Você vai escolher o que tiver mais perto de você,

O que tiver dentro da sua realidade.

Você vai ser duas vezes melhor como?

Quem inventou isso aí?

Quem foi o pilantra que inventou isso aí ?

Acorda pra vida rapaz.

(Racionais MC's)

São muitas as narrativas que versam sobre os sofrimentos vividos pelos estudantes negros e negras desde crianças até jovens no que tange as práticas racistas, discriminações, tratamentos desiguais, preconceitos raciais e falta de urbanidade praticadas no ambiente escolar.

Infelizmente é uma constante vivências de situações de preconceitos e discriminações que são produzidos social e historicamente e perpassam os diferentes âmbitos da vida coletiva e estando presentes também no ambiente escolar.

Estas mesmas posturas, atitudes e práticas são vivenciadas pelos agentes públicos negros e negras nos seus ambientes de trabalho, e permeia-se assim uma relação de trabalho marcada pelo racismo estrutural.

O racismo estrutural é amplamente trazido ao palco da discussão pelo estudioso do assunto Silvio Luiz de Almeida (2018) ao ressaltar:

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém, o uso do termo "estrutura" não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos



que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. (Almeida, 2018, p. 33).

É notório que na sociedade em geral, ainda persiste a representação social na qual a pessoa negra independentemente da posição social que ela ocupa, ou do cargo que ela exerce ou ainda da titulação acadêmica que ela possui, ela estará em um grau de inferioridade em relação a pessoa de tonalidade de pele branca.

Destaca-se, com base nos dados extraídos do CLP1, o qual apresenta um mapeamento realizado pelo República.org, apesar da existência das cotas raciais para concursos públicos da União desde 2014, apenas 35,61% dos ocupantes de cargos federais no Brasil são negros e 23,72% dos servidores estão em carreiras de gestão. A nível municipal, a situação não é diferente. O estudo revela que, em 2020, na Prefeitura de São Paulo, apenas 28,6% dos servidores públicos ativos eram negros. Destes, 48% ocupavam quadros de nível básico.

No tocante ao contexto escolar vislumbra-se políticas de promoção da igualdade, contudo há uma luta constante para o efetivo reconhecimento de valorização das populações de origem africana na historiografia brasileira, e que no atual contexto político se encontram ameaçadas. Portanto, trazer à tona nos currículos escolares a representatividade e a contribuição da população negra ainda persiste em um grande desafio nos tempos atuais.

O Currículo Escolar e a Legislação em Vigor

Para melhor clareamento, trazemos à luz a campanha lançada pela UNICEF BRASIL² em 2020, intitulada “Por uma infância sem racismo”, que teve como objetivo combater os impactos do racismo na vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros. A mesma campanha convida cada um de nós a fazer uma ação por uma infância e adolescência sem racismo. O racismo na infância é

1 Centro de Liderança Pública – Disponível em: < <https://www.clp.org.br/6-attitudes-para-combater-o-racismo-institucional-no-setor-publico/> >. Acesso em 13/07/2022.

2 UNICEF BRASIL. Disponível em:< <https://www.unicef.org/brazil/>>. Acesso em 13/12/2020.



vivenciado pela grande maioria das crianças negras, é sabido que muitas crianças negras têm na escola o seu primeiro contato com o racismo, daí a importância da representatividade e a reelaboração do currículo escolar brasileiro que inviabiliza a representatividade histórica da população negra na história brasileira e mundial.

Indo de encontro da importância da representatividade negra na educação, em 2003, o governo do então ex-presidente Lula, promulgou a Lei nº 10.639/03 que¹:

Estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; estendendo-se as grades curriculares dos cursos superiores, nem sempre o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, trouxe consigo o sistema de representações inscritas na ciência e na nossa cultura escolar, começou a ser enfrentado com o fortalecimento do movimento negro e a criação da lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. A lei inclui o estudo da história da África e dos africanos, o ensino sobre história e cultura afro brasileira, a luta dos povos negros, bem como a valorização das culturas e saberes.

1 BRASIL. Lei nº 10.639/03. 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/2003/10.639.htm>. Acesso em 13/12/2020.



Sabe-se que o empoderamento negro passa pela escola, pela representatividade negra na história e na construção social do país que foi negada à população negra o conhecimento da história de seus ancestrais.

Infelizmente vivenciamos um cenário em que a desigualdade é representada pela cor de pele, e no contexto escolar isto não é diferente, e com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou-se que 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% destes são brancos. A pesquisa demonstrou a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%¹.

Temos conhecimento de que um currículo escolar pautado de valores eurocentrísticos, os sistemas de educação levam os estudantes negros e negras a se sentirem inferiores e é assim que são considerados por muitos. Não obstante, são rotulados e estereotipados, sendo a escola o lugar para a reprodução de atitudes excludentes.

Pensadores e militantes como Fanon e Nascimento, corroboram para repensar a nossa estrutura curricular que há décadas reproduz para a educação básica o cânone da mestiçagem e da democracia racial. Nas aulas de história, sociedades africanas só aparecem no contexto da escravidão. Os negros e indígenas brasileiros, por sua vez, ocupam o local do folclórico e do exótico, não sendo representados como sujeitos históricos partícipes.

Para Gomes e Munanga², poucos eram os docentes, até uma década atrás, que discutiam a produção intelectual negra ou incluíam, nas ementas escolares, acontecimentos

¹ Dados extraídos da Fonte: PNAD 2019 - IBGE
² GOMES, Nilma Lino (org.) Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012 e MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Diversidade, 2005.



históricos protagonizados por africanos escravizados no Brasil a exemplo da Rebelião dos Malês. Segundo os autores:

As práticas pedagógicas adotadas no Brasil têm, portanto, sua origem na filosofia ocidental. Os filósofos e intelectuais africanos são completamente desconhecidos dos cursos universitários brasileiros, onde predomina a divisão da história eurocêntrica, partida nas quatro colossais cronologias: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Esta tradição curricular impede que o ensino de História da África se liberte das “armadilhas do quadripartismo histórico”.

É urgente a necessidade de romper com o modelo curricular vigente e fazer surgir novos materiais pedagógicos e novas práticas que possam contribuir para ampliações de ações afirmativas no contexto escolar no sentido de redimensionar as ações voltadas à superação das desigualdades e discriminação, visto que estas questões passam despercebidas no âmbito do contexto escolar. Assevera Candau (2011), que:

“A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, constituída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados elementos constitutivos do universal. Nesta ótica as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (p. 240)

Abdias Nascimento, ressalta que os diferentes modos de colonialidade se articulam e se manifestam através daquilo que ele denominou de “bastardização da cultura afro-brasileira, alegando que o embranquecimento cultural e estético tem sido uma das principais formas de genocídio do negro no Brasil”:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilegio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície



teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (NASCIMENTO, p. 93. 1978).

Com base neste raciocínio é de extrema urgência que a Educação das relações Étnico-Raciais seja enfatizada na escola, promovendo profundas discussões nesta temática para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como propiciar momentos de estudos durante horários coletivos voltados para a ação-reflexão-ação da educação antirracista no ambiente escolar buscando constantemente ofertar uma educação inclusiva.

Conhecimento é poder, e o poder do conhecimento tem sido negado durante séculos a toda uma população negra, não só no Brasil, mas em todas as terras de antigas colônias. O conhecimento da própria história serve ferreamente para lutar e exigir políticas públicas de saúde, educação e principalmente de direitos civis, que em pleno ano de 2022 permanecemos na luta para condições dignas de vida, e o contexto pandêmico agravado pelo coronavírus – COVID-19, acentuou ainda mais a desigualdade social entre negros e brancos.

Não foge do nosso olhar a indignação no tocante a atuação da polícia em relação às pessoas negras na rua, nos morros, e nas favelas, e que **Marcio Bertí (2022)** assevera que perdemos, enquanto sociedade, a capacidade de nos indignarmos com a violência do Estado, e não conseguimos assimilar que não se combate violência com mais violência, e que o problema da criminalidade somente será resolvido quando as suas causas forem realmente observadas pelo Estado.

Pensando em uma Educação Antirracista

O primeiro passo para a educação antirracista é a descolonização do currículo, oferecendo aos estudantes a oportunidade de estar em contato com bibliografias e histórias pouco estudadas, de autores oriundos de grupos vistos socialmente como marginalizados, como os negros e os indígenas.

Sendo assim, na intenção de fortalecer um processo formativo constante antirracista torna-se relevante a equipe escolar



discutir a importância da inserção da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos Escolares e Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades educativas.

Destacando-se que algumas ações políticas e pedagógicas se fazem urgentes na busca por um currículo antirracista e pela construção de uma sociedade mais justa racialmente, assegurando a representatividade aos diversos, sobretudo à população afro-brasileira, devendo primar pela busca de um caráter emancipatório, de valorização sociocultural dos indivíduos e grupos, com vistas à verdadeira emancipação humana, na perspectiva de um ensino norteado por um currículo antirracista para os estudantes, considerando que são sobretudo, cidadãos de direitos, fortalecendo a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais da população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que a diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais.

Em se tratando de trajetória dos estudantes, é interessante a discussão e a reflexão sobre o que os professores e funcionários compreendem sobre sua atuação na formação educacional, cultural e humana dos estudantes negros. As concepções e as propostas de formação sobre esta temática devem ser estudadas em conteúdo teórico e na reflexão das práticas realizadas no contexto escolar.

Djamila Ribeiro aponta para a importância e a necessidade da descolonização dos currículos escolares. Ratifica-se que a luta pela sociedade mais igualitária e antirracista, passa pela educação e a educação é chave para representatividade.

O que vivenciamos em contexto escolar e de trabalho: Uma pausa para reflexão

Tomando como referência as considerações do estudioso Silvio Luiz de Almeida ao enfatizar que podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou



inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. E nesta linha de raciocínio define este autor defende:

Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais "naturalmente" preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (Almeida, 2019, p. 32)

Diante dos pressupostos do estudioso Silvio Luiz de Almeida suscitamos aqui algumas provocações, que podem nortear pautas e ações afirmativas para a construção de um ambiente de trabalho com posturas antirracistas, pois constantemente em nosso cotidiano nos deparamos com a existência de falas que ainda incomodam e que são proferidas em ambientes que deveriam compartilhar e valorizar a heterogeneidade e equidade. Trazemos tais provocações para uma profunda reflexão:

- › Todas as pessoas no ambiente de trabalho podem falar e são escutadas em momentos para estudos e trocas de práticas pedagógicas?
- › Há uma relação de acolhimento para todas as pessoas em suas questões diversas e experiências no cotidiano da U.E.?
- › Quem merece atenção de fato, quando não cumpre os seus fazeres pedagógicos ou fazem com responsabilidade?
- › Educadores e educadoras têm o mesmo "tratamento" em relação às orientações que são dadas ou que são parte de suas funções e atribuições?
- › Educadores "x" e educadoras "x" que possuem um conhecimentos sobre as suas práticas e documentações da



rede em que atuam profissionalmente têm a mesma oportunidade de diálogos e trocas?

- › Como as violências simbólicas e as de linguagens são percebidas pelo coletivo no espaço escolar? As mesmas são percebidas quando acontecem?
- › No Projeto Político-Pedagógico da unidade educativa prevê atividades pedagógicas embasadas em uma educação antirracista?
- › No Projeto Político-Pedagógico da unidade educativa está incluso a exploração da temática Educação em Direitos Humanos?
- › No Projeto Político-Pedagógico prevê ações de combate ao Bullying?
- › O Projeto Respeitar é Preciso está sendo desenvolvido e trabalhado no contexto escolar?
- › No ambiente de trabalho há uma preocupação em construir pautas formativas e ações formativas antirracistas?
- › Qual é o olhar que a escola tem para o multiculturalismo?
- › Como é acolhida a diversidade humana e cultural nos diferentes espaços e ambientes institucionais?
- › O que sabem ou o que foram informados sobre a vida dos estudantes da unidade escolar?
- › Como os Coordenadores Pedagógicos e Professores compreendem sua atuação na formação educacional, cultural e humana dos estudantes negros?
- › Quais as ações são desenvolvidas no interior da escola para subsidiar as práticas educativas em prol da Educação das Relações Étnico-Raciais?



- › Estão sendo estimuladas discussões sobre quais perspectivas e conteúdos a escola prioriza nos processos de ensino-aprendizagem?
- › E como estes conteúdos são abordados junto aos estudantes no sentido de promover uma escola mais sintonizada com a realidade, a diversidade de saberes, experiências, histórias e estéticas, e com a igualdade racial e os direitos humanos?
- › Os profissionais da escola estão engajados na construção de uma educação antirracista e não discriminatória? Estes Apresentam questões que estimulam a reflexão sobre suas concepções de relações raciais e de como elas impactam o cotidiano escolar?
- › Há o acesso, o uso e a organização de recursos e materiais didáticos que apoiem processos pedagógicos comprometidos com o ensino da história e da educação brasileira, bem como a educação das relações raciais, previstos na Lei n. 10.639/2003 e em suas Diretrizes?
- › O Projeto Político-Pedagógico está ou foi construído com vistas para a formação continuada dos educadores e concepção da diversidade étnico-raciais?
- › Estão sendo promovidos práticas pedagógicas avaliativas voltadas para o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial, à superação da discriminação racial e a afirmação da identidade do estudante negro no contexto de cada unidade Escolar?
- › Quais impressões têm os educadores sobre o currículo escolar?
- › Está sendo otimizado às equipes momentos de reflexão sobre as práticas educativas, currículo formal/oculto, registros e as tomadas de decisões diante das mudanças que precisam ocorrer no interior da escola?
- › O Currículo Escolar pode contribuir para a construção de uma pedagogia da diversidade, que serão fornecidas para



os professores e coordenadores pedagógicos desde que enfatize o desenvolvimento de práticas e ações afirmativas dentro do espaço educativo que permita que a diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais?

- › No acervo de brinquedos da unidade educativa é composto por bonecas, bonecos, brinquedos que represento a cultura afro-brasileira e indígena?
- › A quantidade de bonecas negras e bonecos negros da unidade educativa é igual a quantidade de bonecas e bonecos inspirados nos modelos clássicos?

São muitas as perguntas que norteiam o cotidiano de pessoas negras e negros nos espaços das instituições! Diariamente é possível perceber os questionamentos sobre a nossa competência e os nossos conhecimentos, pois sentimos sempre a obrigação de sabermos e fazermos o melhor, para não haver julgamentos de nossas condutas, que aliás, estão sempre sobre "suspeitas" e apontamentos. A pessoa negra sempre será apontada como a que "causou" o constrangimento a outras pessoas, ao grupo... ou seja, isso está enraizado nas mentes e estruturas, tirando muitas vezes o direito a fala, ao posicionamento e a explanação. Vejamos o que Djamila Ribeiro (2017) destaca em seu livro "*O que é lugar de fala?*"

"As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizadas faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente." (2017, p. 65.)

Quando percorrermos as nossas relações e interações dentro do contexto escolar/profissional, não nos distanciamos nas questões interpessoais, pois cada sujeito que ali compõe um grupo; uma equipe/um coletivo traz suas questões identitárias, subjetivas, sociais, políticas, filosóficas para que a construção do trabalho e experiências sejam heterogêneas, portanto diversa, e aqui não tem como não relacionar a própria existência da pessoa no campo pessoal, ou seja, como eu me relaciono desde a minha infância e



contexto familiar com a minha identidade racializada pelo sistema/pela sociedade que vivemos. Djamila Ribeiro (2017) continua trazendo contextos que nos dá caminhos, apesar das tentativas e atravessamentos constantes, para que não nos posicionemos em lugares e espaços:

"Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções." (2017, p. 65)

Validar competências e conhecimentos, sejam esses conhecimentos do senso comum e os científicos/acadêmicos, devem ser caminhos que possamos trilhar para ampliarmos as experiências de aprendizagens, como exemplifica Bell Hooks em seu livro "Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança": "*O diálogo é o espaço central da pedagogia para educador democrático.*" (2021, p. 93)

Quando pensamos em todo o caminho de lutas e conquistas já trilhados até aqui, não podemos deixar de observar que as instituições e as estruturas ainda reproduzem em suas camadas a tentativa de "apagamentos" constantes de nossos conhecimentos e das nossas histórias, enquanto partícipes de todo o processo, para seguirmos com essa ideia de Nação, de país, com contribuições braçais, mas com efetivo conhecimento intelectual também, para tanto, um ambiente que trilha esse percurso de avanços, no que se refere a diversidade que vivemos, concebemos que é função atribuídas aos educadores e educadoras a compreensão efetiva desse lugar. Assim Bell Hooks nos ensina:

"Como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião). A diversidade de discursos e de presenças pode ser bastante valorizada como recurso que intensifica qualquer experiência de aprendizado." (2021, p. 94)

Fatos que acontecem, no cotidiano, muitas vezes é apontado para a pessoa negra como algo ruim, reforçando que certas atitudes são aceitas para algumas pessoas não negras e para a mesma é



apontado de maneira negativa, como acusações de ser mal educada (esperam que sejam assim), que criam confusões ou discussões desnecessárias, que gritam ou querem se fazerem de vítimas... violência simbólicas, como desconfiança em relação a competência profissional, havendo sempre a ação de "provar" que sabem ou têm os conhecimentos necessários, mesmo sendo algo que foi negado desde a retirada forçada do povo da África, e tendo-os colocado em diáspora, mas seguiram com as ações e organizações; como pessoas que acreditam no fazer para a comunidade em que estão inseridos/inseridas.

E para que tivessem a oportunidade de se verem vistas como protagonistas e agentes nesse percurso cheio de marcos históricos, de lutas e conquistas, nesta perspectiva de reconhecimento de história e cultura, que passaram por longas e duras construções, como com os movimentos negros e sociais, até a criação da lei 10.639/2003, como maneira de assegurar e garantir reparações na perspectiva educacional, ou seja, é necessário rever as práticas pedagógicas e curriculares. Sendo, portanto, obrigatória e não depender de uma opção ou mesmo da existência de educadores/educadoras/ gestores/gestoras/ supervisores/supervisoras ou "agentes públicos" que sejam negros e negras ou não negros "simpatizantes" da causa antirracista. A lei é uma garantia de ampliar olhares práticos para o cotidiano de muitos e muitas de nós, pessoas afrobrasileiras e indígenas. Temos também a implementação da lei 11. 645/2008, importantes marcadores para avançarmos dentro das escolas, dentro das salas para esses sujeitos que adentram as instituições oriundas da sociedade em que vivemos, do tempo - histórico e geográfico, com a certeza de suas contribuições; para que se efetive uma convivência respeitosa e de oportunidades.

Considerações finais

Evidenciamos que os estereótipos sociais perpetuados através de séculos ainda encontram-se presentes no universo de grande parte da população brasileira, nas escolas, instituições públicas e privadas sobrepõem as relações de poder, de dominação



política, e cultural hierarquizando as diferenças, criando padrões de imperfeições, e perfeições, do feio e do belo. O nosso desafio consiste na árdua luta diária buscando superar opiniões preconceituosas e a discriminação racial sob qualquer forma.

Ressaltamos a importância da descolonização do currículo desde a primeira etapa da educação básica até o ensino superior, bem como o empenho na construção de um Projeto Político-Pedagógico que dialogue com as práticas antirracistas.

Pontuamos que a descolonização do currículo já pode surtir um efeito nas escolas que oferecem o atendimento da educação infantil quando se repensam no acervo de brinquedos e de livros da escola, propiciando a aquisição de bonecas negras e bonecos negros, brinquedos que representam a cultura afro-brasileira e indígena.

É fundamental que as unidades educativas venham prover em seus acervos pedagógicos a aquisição de livros paradidáticos e de histórias infantis que abordem personagens da cultura afro-brasileira, bem como sejam destacados o protagonismo das pessoas negras e indígenas, além de primar pela utilização de livros didáticos que destaquem positivamente imagens e figuras da cultura afro-brasileira e indígena na promoção da representatividade e da valorização do pluralismo cultural, assegurando o pertencimento e a identidade étnico-racial de todos os estudantes, contribuindo com o combate de estereótipos que reforçam a exclusão, a desigualdade social e racial, que infelizmente ainda estão presentes nos livros didáticos e no currículo educacional da maioria das escolas brasileiras.

A temática antirracista deverá ser trabalhada durante todo o ano letivo e não só apenas no mês intitulado novembro negro ou no dia da comemoração da Consciência Negra.

É imperativo no ambiente de trabalho a promoção de pautas formativas primando ações afirmativas que fomentem o combate ao preconceito e estereótipo de qualquer raça, bem como criar políticas públicas que venham empreender atividades formativas com foco na redução de preconceitos e estereótipos de raça, gênero, sexo, religião. Implantar e implementar políticas públicas voltadas para a construção de ambiente de trabalho antirracista que acolha a



diversidade humana é uma necessidade urgente por parte do poder público, contribuindo assim para formação de uma sociedade justa e equânime.

O combate ao racismo no ambiente institucional não se esgota aqui neste artigo, mas temos a esperança que através de provocações e reflexões que versam sobre esta temática no cotidiano escolar e de trabalho possibilite construir práticas e posturas antirracistas.

Finalizamos este artigo com a narrativa de um pai de um jovem estudante negro:

“Penso que temos uma dívida enorme tanto com os povos negros que foram arrancados de sua “terra natal” e trazidos à força para servirem aos seus “senhores-colonizadores”, assim como os indígenas que foram expulsos de suas terras. As cotas não resolve é claro, mas é uma forma de tentar amenizar as desigualdades que são latentes em nossa sociedade. O nosso lugar de fala diz muito sobre o que somos, pensamos e sobre como agimos. Quer saber o que é discriminação? Pergunte a mãe de um menino negro, principalmente se este for nascido e criado numa periferia. Quem não quer ter uma boa educação? Quem não quer ter acesso a uma boa escola? Mas simplesmente querer não é meio para conseguir. Você sabe o que é ser negro nesse país morando em uma periferia? Quero apenas chamar para uma reflexão sobre as oportunidades e o tratamento dado na sociedade aos negros, aos brancos e aos indígenas. Será que as oportunidades e tratamentos são iguais?” A abordagem policial realizada em um jovem negro é mesma em um jovem branco? (Anônimo)

Referências

ALMEIDA, S. L. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico -Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004. BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.



_____. Lei nº 10.639/03. 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.

CANDAUI, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2 ed. Portugal: DIFEL, 2002. CHOPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In: *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan/abr 2009.

DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. *Pele Negra. Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.

GOMES, Nilma Lino (org.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____. *Cultura negra e educação*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Maio/ Jun/Jul/Ago, 2003, n. 23. p. 141.

_____. *Educação, identidade e formação de professores*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003. GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais educação e descolonização de currículos*. In: *Currículo Sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109. Acesso em 13/12/2020.

_____. *Movimento negro e educação: significando e politizando a raça*. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

_____. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. *Currículo Sem Fronteiras*. v. 12, 2012. p. 98-109 GONZALEZ, Lelia. *O movimento negro na última década*. In: *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

_____. MARTINS, Aracy Alves. *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte. Org. Georg Lasson, 1976 [Trad. espanhola José Caos. Madrid]: Aliauwa, 1980.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm > Acesso em: 13/12/2020.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

_____. Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

_____.; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

_____. (org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Negritude: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

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

NASCIMENTO, Abdias. 13 de maio uma mentira cívica. Discurso proferido pelo Senador Abdias Nascimento por ocasião dos 110 anos da Abolição no Senado Federal. Brasília, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO. Buenos Aires: 2005.

SALES JUNIOR, Ronaldo Laurentino de. Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça. Recife. Ed, Massangana, 2009. SILVA, Rodnei & VARGAS, João Costa. A diáspora negra como genocídio: Brasil, Estados Unidos ou uma geografia supranacional da morte e suas alternativas. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as). v.1, 2010.

SILVA, Rodnei J. da, CARNEIRO, Suelaine. (2009) Violência Racial, uma leitura sobre os dados de homicídios no Brasil. Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/violencia-racial-uma-leitura-sobre-os-dados-de-homicidios-no-brasil/> >. Acesso em 03 de Agosto de 2022.



Sites Acessados

Berti, Guedes Marcio: O Estado existe para matar, 2022. Disponível em: <<https://pretonobranco.com.br/noticia/37077/o-estado-existe-para-matar>>. Acesso em 13/07/2022.

MAXIMILIANO, Adriana. Malcolm x: a vida e a morte de um dos maiores defensores do nacionalismo negro, 2019. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/malcolm-x-vida-morte-defensores-nacionalismo-negro.phtml>>. Acesso em 03/08/2022.

PORTAL GELEGÉS. Por Djamila Ribeiro. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-escola-de-sua-cidade-aplica-a-lei-10-639-03-uma-consequencia-da-luta-negra/>>. Acesso em 03/08/2020.
Preto no Branco. Disponível em: <<https://pretonobranco.com.br/noticia/37077/o-estado-existe-para-matar>> Acesso em: 13/07/2022.

SUSTENIDOS. Disponível em: <<https://www.sustenidos.org.br/consciencia-negra-voce-sabe-qual-a-importancia-da-educacao-antirracista/>>. Acesso em 03/08/2022.

UNICEF BRASIL. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/>>. Acesso em 03/08/2022.



Sobre a organizadora

Leticia Rodrigues



Mulher, afro-gaucha. Escritora, poetisa e acadêmica. Graduada em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Pampa e Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) México 2015. Mestre em Estudos estratégicos Internacionais pela Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Sociologia pela UFRGS. É coautora de outros trabalhos, Políticas nas Fronteiras Amazônicas e (PA)LAVRAS DE ÍNDIOS: povos indígenas, caminhos e diálogos de fronteira; Mineração Ilegal e segurança Ambiental em fronteiras amazônicas pela V&V editora, entre outros. Pesquisadora do Laboratório Urgente de teorias Armadas (NEAB/UFRGS); Integrante do GEDDMA (Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente- UFMA/CLACSO) e Colaboradora Curadoria de Migrações e Direitos Humanos -UFPE

Sobre as autoras e os autores

  *ALEXANDRE MACIEL GUEDES*

Terapeuta Ocupacional formado pelo IFRJ, especialista em saúde mental pelo IPUB/UFRJ e atua no Centro de Convivência e Cultura de Niterói. Mestre em História pela PPGH/UFF sob o tema "Violência Manicomial: a psiquiatria na repressão durante a ditadura civil-militar brasileira".

  *ANACLETA PIRES DA SILVA*

Sou Mulher negra, quilombola, educadora popular, defensora popular de direitos humanos e da natureza, lavradora, poetisa, coqueira, compositora e cantora, instrumentista, nascida e criada no Território Quilombola de Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru-Mirim/Maranhão. Sou pedagoga formada pela UFMA, pelo curso de licenciatura em pedagogia da terra organizado pelo PRONERA. Sobre essa formação quero destacar que ela foi muito importante para mim, mas, seguida de muita dor. A dor está no racismo que povoa nosso sistema educacional, principalmente por conta de todo o processo de precarização da educação, ainda mais da educação no/do campo, marcado pelo racismo estrutural e institucional que torna mais difícil o acesso a uma graduação a nós pessoas negras e pretas. Denuncio um abandono e destaco a importância de mais políticas de inclusão e permanência rumo a uma universidade mais humana. Entrei em 2009 no Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) e com muita dificuldade só conseguir me formar em 2017, tempo esse, que eu poderia já ter feito meu mestrado. Hoje tenho 55 anos, sou professora e planto amor e revolução. Nessa caminhada agradeço em nome do Horácio Antunes e da Cíndia Brustolin a família de pesquisadoras/es do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA/UFMA) do qual faço parte.



 **ANDERSON SALVATERRA MAGALHÃES**

Filho de pai preto e mãe branca, demorou a se dar conta das fronteiras simbólicas nas relações inter-étnicas por meio das quais se constitui biossocialmente. Hoje, Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo, tem se dedicado ao estudo das textualizações da memória coletiva, com ênfase na construção da brasilidade. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (CNPq), com estágio doutoral na Universidade de Paris VIII (CAPES). Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado sobre bantuísmos e pejoração na constituição do léxico externo brasileiro na UFRJ (FAPERJ). Co-autor junto com João Kogawa do livro *Pensadores da Análise do Discurso: uma introdução*, publicado em 2019, pela Paco Editora. Co-organizador junto com Beth Brait do livro finalista do 57º Prêmio Jabuti em 2015, *Dialogismo: teoria e(m) prática*, publicado em 2014, pela Terracota. Líder do Grupo de Pesquisa UNIFESP/CNPq Semiologia e Discurso.

 **ANDRÉA DAMIANA DA SILVA ELIAS**

Andréa Damiana da Silva Elias. Graduada em Enfermagem e licenciatura pela Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa/UFF (2000); Especialista nos moldes de Residência em Enfermagem Psiquiátrica e de Saúde Mental pela Escola de Enfermagem Alfredo Pinto/UNIRIO (2003); Mestre em Enfermagem Assistencial, modalidade profissional, pela UFF (2012); Doutora em Ciências do Cuidado em Saúde pela UFF (2018). Sociopoeta, membro do Núcleo de Pesquisas Ensino, Criatividade e Cuidado em Enfermagem e Saúde (UFF). Atualmente compõe, enquanto tutora, o Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental do Instituto de Psiquiatria da UFRJ, IPUB/UFRJ.

 **ID** *ARIANA K L S DA SILVA*

Doutora em Antropologia/Bioantropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGA). Realizou Estágio Sanduíche na University of South Florida (USF/Tampa/EUA) no Applied Biocultural Laboratories. Mestre em Antropologia/Bioantropologia (UFPA/PPGA). Especialista em Sociologia e Educação Ambiental pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduada em Ciências Sociais (UFPA). Aperfeiçoamentos em Gênero e Diversidade e em Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFPA). Atualmente exerce as funções de Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA/CCSE), Docente da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e Vice-Líder do Grupo de Estudos em Bioantropologia do Estado do Pará – UEPA (GEB-PARÁ/UEPA).

 **ID** *CARLOS ANTÔNIO VIEIRA*

Graduado em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema (1986), Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Carlos Pasquale (1990), pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (1999) e Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2002). Pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná (2015), Pós-graduação em Gestão Pedagógica Educacional pelo Instituto Superior de Educação São Paulo – Singularidades (2016) e Pós-graduação em Educação e Relações Étnicas Raciais, pela Faculdade Campos Salles, 2016. Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos, pela Universidade Federal do ABC, 2022. Atuou na docência do ensino superior desde 2005, lecionando atualmente no Centro Universitário Estácio Radial. Coordenador do curso de Pedagogia na Unidade Interlagos da Instituição por dois anos. Gestor Educacional de 1992 à 2017 em Escolas da Prefeitura de São Paulo de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Diretor Regional de Educação de Santo Amaro, da Prefeitura do Município de São Paulo.



 **DANIEL EDUARDO CÂNDIDO**

Filho adotivo de pais pretos. Ele, que se foi tão cedo, deixando uma saudade indelével. Ela, que segue por aqui, tão necessária quanto água. Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de São Paulo onde, sob orientação do Prof. Dr. Anderson Salvaterra Magalhães e coorientação do Prof. Dr. Janderson Lemos de Souza, desenvolve a pesquisa intitulada: De “res” a “persona”, vozes e silêncio: os povos negros e a legislação brasileira em perspectiva dialógica do discurso. Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal pela Pontífice Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Direito Penal e Criminologia pelo Instituto de Criminologia e Política Criminal. Membro do Grupo de Pesquisa UNIFESP/CNPq Semiologia e Discurso. Advogado (OAB/SP 336069).

 **DAYANA SOUZA DE MELO**

Enfermeira, formada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, especialista em saúde mental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e pós-graduanda em arteterapia pelo Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa. Tem como foco de suas pesquisas saúde mental, discussões de gênero, raça e sexualidade e uso da arte como objeto terapêutico.

 **DILMAR LUIZ LOPES**

Graduado em Filosofia pela Unifra, Mestrado na UFSM e doutorado em educação na UFRGS, professor da Faculdade de Educação da Ufrgs. Pesquisador em áreas quilombolas e diversidade cultural.

  DAYANNE DA SILVA SANTOS

Sou mulher negra, educadora popular, poeta, mãe do Gael e de terreiro. Sou nascida e criada em São José de Ribamar, no Maranhão. Por conta da dedicação e investimento de minha mãe, Marilene Lopes, eu entrei na Universidade Federal do Maranhão no curso de Ciências Sociais, em 2012. Desde 2013 integro a equipe de pesquisadoras/es do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente, nessa universidade conclui o curso e o mestrado em Ciências Sociais. Em 2014 conheci o território quilombola Santa Rosa dos Pretos/MA, no qual moro há mais de dois anos. Em março de 2019 entrei no doutorado em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dentre os diversos grupos que acompanho/integro gostaria de destacar aqui o: Coletivo @encontrosmarginais do Maranhão, o Laboratório Urgente de teorias Armadas e o Pretambor do Rio Grande do Sul/Porto Alegre.

  GALBA TEREZA BARBOSA DA COSTA

Graduada em pedagogia e psicologia, pós-graduada em educação especial, psicopedagogia e docência em ensino superior. Mestrado em política da educação e doutorado em educação.

  HILTON P SILVA

Médico, Biólogo, Mestre em Antropologia, Mestre em Saúde Pública, Doutor em Antropologia/Bioantropologia, docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Saúde, Ambiente e Sociedade na Amazônia da Universidade Federal do Pará, e do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília. Colaborador do Centro de Investigação em Antropologia e Saúde da Universidade de Coimbra (CIAS/UC), Portugal, Membro do Grupo Temático Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) e da Sessão Temática de Saúde da População Negra da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (APBN).



  *ISABELLA OLIVEIRA DE LIMA*

Graduanda em Direito pela Faculdade Evangélica de Rubiataba-GO.

  *JOSÉ ENDOENÇA MARTINS*

Doutor em Literatura Afrodescendente e em Tradução de Literatura Afrodescendente, é professor de Literatura Afrodescendente no Mestrado Profissional de Práticas Transculturais da UNIFACVEST, em Lages (SC). Além de pesquisador, escreveu e publicou, em revistas acadêmicas nacionais e internacionais, romances, poemas, ensaios, crítica literária e contos. Tem mais de vinte obras publicadas.

  *JURANDIR ANTONIO SÁ BARRETO JUNIOR*

Mestre em Direito Público (UFPE), Mestre em História e Filosofia das Ciências (UFBA), Doutor em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA), Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

  *LUCAS SANTOS CUNHA*

Mestrando no programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina. Pós-Graduado em Direito Processual Civil e capacitação para o Magistério Superior pela Faculdade Damásio Educacional-SP. Graduado em Direito pelo Centro Universitário de Anápolis. Advogado e Professor Universitário.

  *MARCUS VINÍCIUS SILVA COELHO*

Mestrando no programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina. Pós-Graduado em Direito Público com ênfase em Gestão Pública e capacitação para o Magistério Superior pela Faculdade Damásio Educacional-SP. Pós-Graduado em Direito Tributário Empresarial pela Faculdade UniAmérica. Pós-Graduado em Político e Eleitoral pela Faculdade UniAmérica. Graduado em Direito pelo Centro Universitário de Anápolis. Advogado e Professor Universitário.

  *MÁRCIA GLEISE BARRAGAN GOULART*

Mulher, mãe, descendente de indígena; atualmente trabalha como Funcionária Pública Municipal e atua como Coordenadora e Monitora nesse Ponto de Leitura, onde atende o público e realiza desde 2011 o projeto Hora do Conto Interativa para crianças em idade escolar e adultos assistidos realizou o trabalho de Alfabetização Voluntária, na Associação de Catadores de Lixo Amigos da Natureza - ACLAN, desde 2013. Fui a primeira Alfabetizadora do Quilombo Rincão dos Fernandes, onde desenvolvo trabalho voluntário social e realizo pesquisa in loco. Trabalhei três anos no Centro Cultural Dr. Pedro Marini, como recepcionista e guia turística, também atuava na pesquisa e montagem de exposições.

  *MARINA PEREIRA DE ALMEIDA MELLO*

  *NILMA LÉIA MACHADO DE MEDEIROS*

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFIEO, Pós-graduanda em Educação Inclusiva pela UNESP, e Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.



  *PABLO CASTILLO ARMIJO*

Doutor em Educação e Sociedade pela Universidade de Barcelona (Catalunha, Espanha), Professor de História e Geografia e Mestre em Educação menção em Currículo pela PUCV (Chile). Atualmente sou acadêmico associado do Departamento de Educação da Faculdade de Humanidades da Universidade de Santiago do Chile (USACH). Pai de Laura, Erlan Loreto e Ainhoa e marido de Karina, professora de Biologia e Engenheira Ambiental.

  *RENAN LUCAS DA SILVA CARVALHO*

Graduado em Direito e em Letras, Pós-Graduando em Processo Civil pela EBRADI (Escola Brasileira de Direito) . Atualmente participa como Membro da Comissão de Igualdade Racial - OAB Santo Amaro. Atua como Advogado Civilista na Empresa "Da Silva Advocacia".

  *SUZANA R. VIEIRA FRANCINI*

Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro - (SME RJ) desde 2013. Professora do PROJOVEM, programa do governo federal de educação de Jovens e adultos. Mestranda pelo Centro Universitário Carioca - Atuando na área de DESENVOLVIMENTO, ESTRATÉGIAS DE USO E AVALIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FORMAL. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pós-graduação em Administração Escolar e supervisão pedagógica pela Universidade Cândido Mendes, Curso de formação básica em Saúde emocional da criança SME/RJ.

Graduada em Letras e Pedagogia, Mestra em Educação pela PUC-SP, Doutoranda em Educação, Pós Graduada em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Paulo, em Psicopedagogia e Educação Inclusiva. É Participante do NEARS/ PUC-SP (Núcleo de Estudos Internacionais de Aperfeiçoamento em Representações Sociais), do Grupo de Pesquisa Internacional sobre Diversidades, Preconceitos e Formação Docente da PUC/SP, é associada à ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as). Atua como Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e Professora de Inglês para a Educação Básica.

Natural de Uruguaiiana Vanda Maria Castro Moraes ,filha de Alvíssimo Moraes e Maria de Castro, nasceu em 19 de Julho de 1955. Ainda muito cedo devido a vida difícil no campo, separou-se da mãe e irmãos que partiram para trabalhar em um estância, enquanto Vanda cuidava da avó Rita Fernandes e se pai vendia miudezas como; sabonetes , pentes e tesouras para os peões da estância onde Maria trabalhava, para ajudar na renda familiar. Logo em seguida foi levada junto à sua avó para a mesma estância onde ajudava nas tarefas diárias da casa dos patrões. Em 1966 foi matriculada na escola Gabriel Rodrigues Portugal, hoje conhecida como Uruguaiiana da Charqueada, na qual concluiu até a quarta série do ensino fundamental. Em 1980 aos 25 anos casou-se com Elpidio Falcão e teve dois filhos, Juliano em 1982 e Cristiano em 1985. Em 1986 voltou com a família para morar na casa a qual residia em sua em infância, onde após um acidente, seu marido sofreu um AVC permanecendo em coma por 18 dias na UTI da Santa Casa de Caridade de Uruguaiiana. Entre 1987 e 1991 Vanda trabalhava como faxineira e cuidadora de idosos para garantir a renda familiar, alimentação dos filhos e tratamento médico do marido. Em 1992 após a recuperação de Elpidio, voltou para a cidade onde transferiu os filhos para uma escola local e trabalhava de faxineira, enquanto seu marido trabalhava com reciclagem. Em 2009 após pesquisa do



historiador Dagoberto Alvin Clos sobre remanescentes de escravos em Uruguaiana, consolidou-se que a pequena propriedade rural de sua família era uma área de remanescentes quilombolas, hoje certificada pela Fundação Cultural Palmares. Em 2010 Após votação foi eleita presidente da Associação Quilombola Rincão Dos Fernandes, aonde junto à sua família, também membros da associação, e através de políticas públicas e parcerias, já conseguiram muitas conquistas como construção de Habitações Rurais, Perfuração de Poço Artesiano e diversas melhorias para a comunidade.

  *WINNIE S DE L LOPES*

Doutora em Saúde da Criança e da Mulher pelo Instituto Fernandes Figueira (FIOCRUZ), com estágio como pesquisadora visitante no Centro de Investigação em Antropologia e Saúde da Universidade de Coimbra. Mestre em Antropologia Médica pela Universidade de Coimbra. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é Pós-doutoranda do Programa INOVA Fiocruz.

Índice remissivo

- antirracista, 46, 48, 49, 50,
51, 53, 55, 56, 57, 59, 61,
62, 63, 130, 152, 154, 230,
231, 233, 234, 237, 238,
242
- conflito, 113, 136
- cotas, 24, 29, 30, 226, 239
- democracia, 38, 40, 77, 91,
100, 105, 161, 162, 228,
229, 241
- Dialogismo, 245
- direito, 3, 21, 23, 27, 36, 44,
48, 66, 68, 70, 77, 112, 113,
115, 151, 154, 162, 163, 164,
165, 168, 169, 170, 173, 235
- ESCOLA, 6, 65
- escravidão, 33, 43, 48, 51, 60,
67, 73, 117, 126, 133, 136,
137, 139, 140, 142, 143,
144, 159, 160, 161, 162, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 179,
189, 205, 208, 212, 221,
225, 228
- ETIQUETAMENTO, 6, 31
- história, 14, 15, 16, 18, 21, 24,
25, 28, 50, 52, 53, 54, 59,
62, 66, 69, 70, 71, 72, 81,
82, 90, 91, 95, 97, 99, 105,
108, 110, 115, 116, 117, 122,
127, 131, 133, 137, 159, 160,
161, 162, 164, 166, 170, 173,
176, 178, 183, 184, 191, 197,
200, 213, 216, 218, 219,
220, 221, 222, 223, 225,
227, 228, 229, 230, 234,
237, 239, 241
- imprensa, 28
- memória, 12, 16, 20, 22, 24,
25, 26, 58, 183, 184, 245
- mídia, 32, 41, 42, 43, 44, 45,
109, 119
- professor, 70, 75, 84, 90, 93,
94, 95, 96, 97, 112, 164,
165, 168, 169, 171, 172, 203,
213, 247, 249
- redes, 256
- representação, 110, 153, 187,
226
- SAÚDE MENTAL, 7, 104

Ficha técnica

Título	Negritudes
Subtítulo	Dinâmicas e relações sociais no século XXI
Org.	Letícia Rodrigues
Coleção	-
Páginas	258
Edição	1
Volume	1
Ano	2022
Cidade	Diadema
Editora	V&V Editora
ISBN	978-65-88471-81-4
DOI	10.47247/LR/88471.81.4

REFERÊNCIA

RODRIGUES, L. (Org). **Negritudes**: Dinâmicas e relações sociais no século XXI. Diadema: V&V Editora, 2022.

Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter comprado a versão impressa desse livro e/ou por ter feito o download do e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, é uma alegria imensa.

Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão,
entre em contato conosco pelo e-mail:

contato@vveditora.com

Publique conosco!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nossas redes, site e nossos eventos.





Negritude é um termo complexo. Neste livro, podemos entendê-lo como sendo o conjunto de processos que envolvem as experiências coletivas dos povos negros em relação à sua identidade, história e cultura, bem como às lutas políticas e sociais que surgiram como resultado da opressão histórica e contínua dos negros em muitas partes do mundo.

No século XXI, as dinâmicas sociais em relação às negritudes são complexas e multifacetadas, pois, se por um lado, houve avanços significativos na promoção da igualdade racial com a adoção de políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão social e econômica das populações negras, bem como o aumento da representação política e midiática de pessoas negras em posições de destaque, por outro, percebemos que as desigualdades raciais ainda persistem enraizadas na sociedade, principalmente, mas não só, no aspecto da violência policial e no racismo estrutural.

