

ANDRÉ LUIZ PORFIRO
RAUL JAPIASSU CÂMARA
(ORGANIZADORES)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO

10 ANOS DE NEAB-DEGASE
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS





RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO

**10 ANOS DE NEAB-DEGASE
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS**

**ANDRÉ LUIZ PORFIRO
RAUL JAPIASSU CÂMARA**
(ORGANIZADORES)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO

**10 ANOS DE NEAB-DEGASE
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS**

ADERALDO GIL (ADERALDO PEREIRA
DOS SANTOS)

AIMÊ ALVES PEREIRA

ALEXANDRE NASCIMENTO

ALINE BATISTA DE PAULA

AMAURI MENDES PEREIRA

ANDRÉ LUIZ PORFIRO

ANTONIO CESAR DE VARGAS
(MESTRE TONI VARGAS)

CARLOS ALBERTO MEDEIROS

CINTIA BARRETO

CLÁUDIA FERREIRA PINTO DA SILVA

DENILSON ARAÚJO DE OLIVEIRA

FERNANDA ACIOLLY

FERNANDA CARNEIRO SOARES

FLÁVIA BATISTA DOS SANTOS

BABALAWÔ IVANIR DOS SANTOS

JULIANA VINUTO

LIVIA DE SOUZA VIDAL

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA

LUIZ RUFINO

MARCOS ANTONIO DA COSTA SANTOS

MARIA PRISCILA DOS SANTOS

MATHEUS GUARINO SANT'ANNA LIMA
DE ALMEIDA

PATRÍCIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS

PAULO MENEZES

RAQUEL BARRETO

RAUL JAPIASSU CÂMARA

RENATO NOGUERA

TÂNIA ABREU DA SILVA VICTOR

THAÍS LINHARES



A impressão deste livro foi realizada com recursos oriundos
de emenda parlamentar do deputado estadual Flávio Serafini

Agradecimento especial à Luciene Lacerda

Dedicado ao amigo e professor

Aderaldo (Gil) Pereira dos Santos.(em memória).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 15

PREFÁCIO, 19

PARTE 1 - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

CAPÍTULO 1 - O NEAB E O COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL, 31

ADERALDO GIL (ADERALDO PEREIRA DOS SANTOS) E ANDRÉ LUIZ PORFIRO

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: ALGUMAS REFLEXÕES, 47

ALEXANDRE DO NASCIMENTO

CAPÍTULO 3 - LEI 10.639/03 E SUA PERSPECTIVA DECOLONIAL: BREVES REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS, 62

MARIA PRISCILA DOS SANTOS JESUS

CAPÍTULO 4 - JUVENTUDE NEGRA E SOCIOEDUCAÇÃO, 69

RAUL JAPIASSU CÂMARA

CAPÍTULO 5 - POR QUE ESTAMOS LOTADOS [DE PRETOS E PARDOS]?, 76

RAUL JAPIASSU CÂMARA

CAPÍTULO 6 - ESCOLARIZAÇÃO NA HISTÓRIA DO DEGASE: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO, 87

RAUL JAPIASSU CÂMARA

CAPÍTULO 7 - RESISTÊNCIA AFRO-CARIOCA ATRAVÉS DO SAMBA: LIÇÕES PARA A SOCIOEDUCAÇÃO, 96

MARCOS ANTONIO DA COSTA SANTOS

CAPÍTULO 8 - EDUCAÇÃO E CANDOMBLÉ: UMA QUESTÃO POLÍTICA E DE CONHECIMENTO HUMANO, 105

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA

CAPÍTULO 9 - PINÓQUIO E KIRIKU: INFÂNCIA(S) E EDUCAÇÃO NAS FILOSOFIAS DE KANT E RAMOSE, 111

RENATO NOGUERA

CAPÍTULO 10 - NOVOS OLHARES SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA E SUA CULTURA, 129

ADERALDO GIL (ADERALDO PEREIRA DOS SANTOS)

CAPÍTULO 11 - A RELIGIÃO DE COR, 137

BABALAWÔ IVANIR DOS SANTOS

CAPÍTULO 12 - O NEGRO E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM “O PRESENTE DE OSSANHA” DE JOEL RUFINO DOS SANTOS, 144

CINTIA BARRETO

CAPÍTULO 13 - “CONVITE AO ENCONTRO – RESGATANDO A NARRATIVA DE SI MESMO”, 148

THAIS LINHARES

CAPÍTULO 14 - OS IMPACTOS DA DESUMANIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS NO ACESSO E PERMANÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL, 154

ALINE BATISTA DE PAULA

CAPÍTULO 15 - TRÊS TEMPOS DE FALA, 161

FERNANDA ACIOLLY

CAPÍTULO 16 - AÇÕES ANTIRRACISTAS EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 171

FLÁVIA BATISTA DOS SANTOS

CAPÍTULO 17 - PROPOSIÇÕES DO DEBATE RACIAL E ESCOLA: EPISTEMOLOGIA (E/OU METODOLOGIA) EM PROL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA A PARTIR DA PERIFERIA, 176

PATRÍCIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS

PARTE 2 - CONEXÕES ENTRE O MOVIMENTO NEGRO E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

CAPÍTULO 18 - MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: DESMENTINDO UMA HISTORIOGRAFIA ENVIESADA, 191

CARLOS ALBERTO MEDEIROS

**CAPÍTULO 19 - ANGELA DAVIS E FREDERICK DOUGLASS:
A ESCRITA DE SI COMO ATIVISMO, 210**

RAQUEL BARRETO

**CAPÍTULO 20 - QUESTÕES ACERCA DO GENOCÍDIO
NEGRO NO BRASIL, 220**

DENILSON ARAÚJO DE OLIVEIRA

**CAPÍTULO 21 - AÇÕES AFIRMATIVAS NAS SUPREMAS
CORTES DO BRASIL E DOS ESTADOS UNIDOS: CULTURA JURÍDICA,
IDEOLOGIAS RACIAIS E VALORES DE IGUALDADE
EM PERSPECTIVA COMPARADA, 246**

MATHEUS GUARINO SANT'ANNA LIMA DE ALMEIDA

**CAPÍTULO 22 - MATERNIDADES, FEMINISMOS E QUESTÃO RACIAL:
REFLEXÕES SOBRE POTENCIALIDADES E VULNERABILIDADES
NAS TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS, 258**

FERNANDA CARNEIRO SOARES

**CAPÍTULO 23 - PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
A PRÁTICA DA CAPOEIRA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
DO MUNICÍPIO DE GUAPIMIRIM/RJ, 266**

PAULO HENRIQUE MENEZES DA SILVA

**CAPÍTULO 24 - É POSSÍVEL HAVER DEMOCRACIA NO BRASIL
SEM REAL DEMOCRACIA RACIAL?, 280**

LIVIA DE SOUZA VIDAL

**CAPÍTULO 25 - PENSANDO SOBRE MULHERES NEGRAS
NO BRASIL, 292**

LIVIA DE SOUZA VIDAL

**CAPÍTULO 26 - NEM “RAIO EM CÉU AZUL”, NEM “DIÁLOGO
DE SURDOS”: UMA PROPOSTA PARA ALÉM DO RACISMO
E DO ANTIRRACISMO, 302**

AMAURI MENDES PEREIRA

**CAPÍTULO 27 - ENCARCERAMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA:
BREVE PERCURSO DAS INTERFERÊNCIAS RACISTAS
NA PSIQUIATRIA NO BRASIL, 315**

AIMÊ ALVES PEREIRA E TÂNIA ABREU DA SILVA VICTOR

CAPÍTULO 28 - EU NÃO SOU UMA CRIANÇA?, 332

CLÁUDIA FERREIRA PINTO DA SILVA

EXTRAS

**“TODO MUNDO AQUI É TRATADO DO JEITO QUE MERECE”:
SUSPEIÇÃO GENERALIZADA E NATURALIZAÇÃO DA PRIVAÇÃO
DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES NEGROS, 341**

JULIANA VINUTO

**MATO RASTEIRO: NOTAS SOBRE A FILOSOFIA ANCESTRAL
DO JOGO DE CORPO, 370**

LUIZ RUFINO E ANTONIO CESAR DE VARGAS (MESTRE TONI VARGAS)

No dia 13 de maio de 2015, dia celebrado pelo Movimento Negro Brasileiro como Dia Nacional de Combate ao Racismo, fundamos¹ o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)², o NEAB-D. O lançamento aconteceu durante o I Encontro Anual do NEAB-D, no Auditório da Escola João Luiz Alves - EJLA, a escola mais antiga de justiça juvenil do Brasil, situada no bairro da Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro. A EJLA atualmente é uma das unidades de atendimento socioeducativo do DEGASE.

A iniciativa de criação deste núcleo partiu de um grupo de servidores inquietos com a ausência de debates acerca de questões étnico-raciais e de discussões sobre racismo e antirracismo no departamento. Pesquisas demonstram que a maioria dos adolescentes que passam pela instituição e grande parte de seus servidores são negros e pardos. As conversas iniciais para a criação de um NEAB no DEGASE foram dinamizadas pelo saudoso amigo, professor de história e militante histórico do Movimento Negro, Aderaldo (Gil) Pereira dos Santos. Essas conversas giravam em torno de uma questão primordial: como fazer o debate do antirracismo no DEGASE? A questão levantada se coaduna com as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Em relação as orientações para o Atendimento Socioeducativo, o SINASE aponta que “questões da diversidade cultural, da igualdade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual deverão compor os fundamentos teórico-metodológicos do projeto pedagógico dos programas de atendimento socioeducativo”. E, acrescenta, que há necessidade de “discutir, conceituar e desenvolver metodologias que promovam a inclusão desses temas, interligando-os às ações de promoção de saúde, educação, cultura, profissionalização e cidadania na execução das medidas socioeducativas, possibilitando práticas mais tolerantes e inclusivas”.

Assim, desde aquela tarde de maio do ano de 2015, através da ação de servidores públicos, o NEAB-D começou a realizar um trabalho estruturado de educação das relações étnico-raciais, uma educação antirracista dentro do DEGASE.

As ações desenvolvidas pelo NEAB-D foram analisadas em textos publicados em diversas revistas especializadas sobre o tema. Em “Núcleos de

1 Estavam na organização inicial do NEAB-D Aderaldo (Gil) Pereira dos Santos, André Luiz Porfiro, Francisco Coutinho, Livia Vidal, Marcos Santos, Paulo Menezes e Raul Japiassu Câmara

2 DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas é a instituição estatal responsável pela execução de medidas socioeducativas no estado do Rio de Janeiro.

Estudos Afro-Brasileiros em instituições de Educação Básica e profissional: experiências na FAETEC e no DEGASE”, Nascimento e Dos Santos lançaram a seguinte questão: **qual o sentido de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros existir dentro de uma instituição socioeducativa?** Na elaboração da narrativa, os autores expuseram alguns dos pontos que permearam as atividades do NEAB-D nesses seus dez anos de existência. A educação antirracista de maneira extensa, tendo o NEAB-D como estimulador, e o combate ao racismo institucional servem de parâmetro para as ações formativas do Núcleo. Seu raio de ação deve atingir a todos que participam da instituição: internos, servidores e gestores. Isso porque um dos propósitos dos NEABs consiste em contribuir para que, por meio da educação e disseminação do conhecimento, as relações étnico-raciais sejam pautadas no respeito às identidades de cada agrupamento e no respeito efetivo às leis e aos direitos humanos.

Do ponto de vista organizacional, nesses dez anos de atuação, o NEAB-D passou por processos diferenciados em sua estruturação e formalização. Em um primeiro momento, o NEAB-D se estabeleceu como um núcleo de ação transversal na estrutura do DEGASE. Com um funcionamento colaborativo e participativo, o NEAB-D atuava a partir de servidores de referência em diversos órgãos do DEGASE. No ano de 2017 acontece um primeiro movimento de formalização institucional. De maneira ainda precária, o NEAB-D fica vinculado à Assessoria de Sistematização Institucional (ASIST), um espaço que podemos caracterizar como uma incubadora para novos setores do departamento. A completa formalização institucional acontece em 2019, com a transferência do NEAB-D e de outros setores vinculados à ASIST para a Escola de Gestão Socioeducativa Professor Paulo Freire-ESGSE³. A mudança de status institucional colocou o NEAB-D em uma encruzilhada em relação ao seu modo de atuação. A formalização de um espaço institucional, dentro de um setor estabelecido, criou demandas e deveres específicos. Nesse novo formato institucional, o diálogo e trabalho colaborativo com outros setores do DEGASE foi mantido, mas a decisão e responsabilização pelas ações engendradas, deixaram de ser de um coletivo e passaram a recair sobre o grupo de servidores atuantes no NEAB-D. No final do ano de 2021, há um desmembramento das atribuições do NEAB-D: surge o projeto “DEGASE Sem Discriminação”. O projeto é fruto de uma proposta do NEAB-D denominada “DEGASE Sem Racismo”. Com os fluxos e refluxos

3 A ESGSE tem como missão a formação qualificada de profissionais que atuam ou atuarão no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro, conforme os princípios da proteção integral e de garantia de direitos, através da construção de saberes oriundos de pesquisas científicas, de saberes acadêmicos e de saberes da práxis socioeducativa possibilitando um atendimento humanizado à comunidade socioeducativa e contribuindo para a transformação da realidade social.

inerentes a administração pública, o que era “sem racismo” passou a ser “sem discriminação” esvaziando a proposta original, focada no combate ao racismo institucional. Em 2022, novos desdobramentos institucionais impactam o NEAB-D. Em uma reorganização estrutural da ESGSE, e, a partir da experiência acumulada pelo NEAB-D em ações formativas e direitos humanos, forja-se a criação de uma nova Divisão⁴ na ESGSE. Surge, com escopo interseccional, a Divisão de Programas e Projetos em Equidade (DIVPPE).

Atualmente, o NEAB-D é um órgão componente da estrutura da Escola de Gestão Socioeducativa Professor Paulo Freire (ESGSE), fazendo parte da DIVPPE. Tem como competência o investimento contínuo na formação dos operadores do sistema socioeducativo, através de palestras, cursos, oficinas e debates. O NEAB-D desenvolve ações estruturantes e complementares que conjugam ensino, na perspectiva de formação continuada, e extensão, por meio de encontros temáticos, debates e publicação, no âmbito da educação das relações étnico-raciais e do combate ao racismo dentro da proposta pedagógica da ESGSE, contribuindo, assim, para a produção de conhecimento no DEGASE.

O principal instrumento para o desenvolvimento dos objetivos do NEAB-D é a publicação anual da revista “Aú”, sob minha coordenação, e que abre um espaço de diálogo do DEGASE com a sociedade.

O livro “Relações Étnico-raciais na Socioeducação: 10 Anos de NEAB-DEGASE” é um dos resultados das ações de formação em educação das relações étnico-raciais desenvolvidas pelo NEAB-D. Estruturado com base em artigos publicados nas seis primeiras edições da revista “Aú”, em sua seção “Rodá”, seção com artigos produzidos por professores do curso Estudos Afro-brasileiros e Socioeducação, organizado anualmente pelo NEAB-D, o livro tem o privilégio de contar com textos de grandes expoentes e pesquisadores do Movimento Negro e dos estudos étnico-raciais no Brasil. O livro, organizado por Raul Japiassu Câmara e por mim, com prefácio de Juliana Vinuto, uma das principais referências em Socioeducação na área acadêmica, traz 28 textos divididos em duas partes. A primeira parte, “Educação antirracista e sistema socioeducativo”, composta por 17 artigos e uma segunda parte intitulada “Conexões entre o Movimento Negro e o sistema socioeducativo”, com 11 artigos. Há, também, dois textos extras, o primeiro da professora Juliana Vinuto, ““Todo mundo aqui é tratado do jeito que merece’: suspeição generalizada e naturalização da privação de liberdade de adolescentes negros” e o segundo do professor e filósofo Luiz Rufino em parceria com Antonio

⁴ Unidade específica da organização administrativa que possui função definida.

Cesar de Vargas, o Mestre Toni Vargas, “Mato Rasteiro: notas sobre a filosofia ancestral do jogo de corpo”. Os artigos que fazem parte da publicação reafirmam a abrangência temática e a excepcional qualidade da revista, que, por este motivo, se tornou um livro.

Na capa, de “Relações Étnico-raciais na Socioeducação: 10 Anos de NEAB-DEGASE”, são apresentados 30 adinkras que associam ideias tramando sentidos com cada artigo. Os adinkras compõem um sistema de comunicação baseado em símbolos que representam ideias expressas em provérbios. Os adinkras pertencem à cultura dos povos da língua Akan, que em sua maioria se localizavam na região que hoje conhecemos como Gana, Burkina Faso, Togo e Costa do Marfim, países do continente Africano. Os adinkras permeiam nossa publicação e refletem o conceito do trabalho de formação do NEAB-D. Em uma articulação entre história, arte e cultura africana e afro-brasileira com a socioeducação, como preconizam as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e o SINASE, estabelecemos representações entre o estar hoje no mundo e a ancestralidade, para revisitarmos o presente sem esquecer do passado. Cada adinkra, que aparece na capa, apresenta um artigo do livro, construindo a interligação simbólica que permite ampliar a perspectiva dos textos para além da sua literalidade. Assim, o conceito de escrita expande-se, ultrapassando o sentido restrito da letra grafada.

Este livro é uma edição conjunta do NEAB-D com o Centro de Documentação e Memória (CEDOM), órgãos da ESGSE do DEGASE, e sua publicação foi possível a partir de recursos financeiros advindos de Emenda Legislativa Impositiva do deputado estadual Flavio Serafini.

Com a publicação do livro “Relações Étnico-raciais na Socioeducação: 10 Anos de NEAB-DEGASE”, o NEAB-D reafirma seu objetivo de promover a educação das relações étnico-raciais, uma educação antirracista e o combate ao racismo institucional nas diversas ações da ESGSE e do DEGASE – um objetivo que nos norteou durante os 10 primeiros anos de existência do NEAB-D e ao qual pretendemos dar continuidade.

André Luiz Porfiro

Doutor em Educação, professor de Artes Cênicas no DEGASE,
servidor de referência do NEAB-D e editor da revista “Aú”

PREFÁCIO

JULIANA VINUTO¹

O livro “10 Anos de NEAB - DEGASE – Relações étnico-raciais na socioeducação fluminense”, organizado por André Luiz Porfiro e Raul Japiassu Câmara, já nasce sendo literatura de referência, o que torna minha tarefa de prefaciá-lo um enorme e prazeroso desafio. Cada um à sua maneira, os textos aqui dispostos tratam das inúmeras complexidades da ação antirracista e, principalmente, nos fornecem elementos para sermos antirracistas na prática. Mas apesar de nos possibilitar agir concretamente contra a produção histórica e rotineira de desigualdades raciais, este livro também é um esforço intelectual que nos descreve e explica as múltiplas dimensões do próprio racismo. Em suma, é um livro sobre pensamento e ação.

A literatura brasileira sobre relações raciais já tem uma longa história, com o tema específico do antirracismo ganhando ainda mais fôlego recentemente, uma consequência direta e evidente da maior presença de pessoas negras nas universidades a partir das ações afirmativas de acesso ao ensino superior. Neste sentido, este livro preenche uma lacuna de publicações sobre antirracismo no sistema socioeducativo, tema que por si só já merece destaque por ser profundamente marcado por dinâmicas de seletividade racial. Apesar disso, são raros os trabalhos que propõem caminhos para minimizar os efeitos do racismo sobre os adolescentes que cumprem medida socioeducativa. E é justamente esta uma das principais contribuições do livro deste livro: a obra retoma algumas aulas e temas recorrentemente discutidos em cursos e demais eventos realizados pelo NEAB - DEGASE (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do DEGASE), um coletivo de profissionais do DEGASE que também são ativistas antirracistas.

Nascido em maio de 2015, o NEAB - DEGASE é composto por trabalhadores de diversas áreas, que atuam em diferentes frentes institucionais, mas que têm em comum a atenção para as maneiras insidiosas da manifestação do racismo em seu cotidiano de trabalho, além

¹ Professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal Fluminense.

da revolta vivida por todos/as aquelas/as que lutam contra o racismo. Aqui é importante destacar que o NEAB - DEGASE é, de fato, uma iniciativa de servidores comprometidos com o combate ao racismo que aos poucos foi conseguindo seu espaço e atualmente encontra-se institucionalizado no DEGASE. Isto é, não foi uma imposição “de cima para baixo”, mas uma proposta intersetorial e colaborativa encabeçada pelos próprios servidores.

Desde o primeiro encontro e o primeiro curso organizados pelo NEAB - DEGASE, seus integrantes percebem uma demanda reprimida entre demais profissionais que querem qualificar sua atuação. Desde então foram vários os encontros e cursos oferecidos, com intelectuais de dentro e de fora do DEGASE, que conjuntamente contribuem para o aprimoramento de uma atuação antirracista no trabalho cotidiano daqueles que atuam na instituição. Além dos encontros e cursos, há também a revista “Aú”², que já está em sua sexta edição. Grande parte dos textos publicados na “Aú” são decorrentes das palestras e aulas ministradas em encontros e cursos organizados pelo próprio NEAB - DEGASE, o que garante a qualidade da publicação.

Eu mesma já fui aluna de cursos e assisti eventos oferecidos pelo NEAB - DEGASE, todos sempre feitos com a mais alta qualidade. Nessas ocasiões, vemos que não é um trabalho fácil debater e atuar contra o racismo que atravessa a implementação das medidas socioeducativas, já que não são raras as discordâncias sobre a real existência do racismo e, mesmo quando todos estão de acordo sobre isso, nem sempre há um consenso sobre o melhor método para lutar contra este problema social. Este é o desafio de todos/as aqueles/as que não se limitam a “pregar para convertidos”, que tentam furar a bolha do antirracismo para falar com profissionais que nem sempre estão interessados/as neste tema. Ainda bem que há o NEAB - DEGASE para alcançar profissionais que ainda não dão importância para este problema central na história do nosso país.

Ao olhar para esta trajetória vivenciada pelo NEAB - DEGASE e, conseqüentemente, por aqueles/as profissionais que colocam o DEGASE de pé, fica evidente o porquê são justamente estes/as trabalhadores ligados que estão diminuindo esta lacuna nas obras que discutem racismo nas medidas socioeducativas. Neste sentido, o livro “10 Anos de NEAB - DEGASE – Educação das relações étnico-raciais na socioeducação

2 Para acessar as edições da Revista Aú, ver: <<https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/index>>.

fluminense” revive a participação de diversas pessoas que contribuíram com encontros e cursos organizados pelo NEAB - DEGASE no decorrer desta década de atuação. São textos elaborados em diferentes contextos e por intelectuais das mais diversas formações: história, educação, literatura, geografia, religião, direito, serviço social, patrimônio cultural, psicologia, sociologia... São vários os campos de saber que podem contribuir com o antirracismo na socioeducação, como nos mostra esta publicação que chega em hora oportuna.

A multidisciplinaridade colocada neste livro permite, além disso, uma homenagem a vários/as intelectuais negros/as que foram de suma importância para o debate sobre desigualdades raciais, já que são constantemente retomados pelos autores dos capítulos deste livro: Abdias Nascimento, Joel Rufino dos Santos, Franz Fanon, Lélia Gonzalez, Petrônio Domingues, Grupo Palmares, Nilma Lino Gomes, Maria Firmino dos Reis, Neusa Santos Souza, Conceição Evaristo, Angela Davis, Achille Mbembe são apenas alguns dos/as intelectuais com quem os/as autores dos capítulos deste livro estabelecem diálogos. Desse modo, vemos que apesar do foco deste livro ser o racismo no sistema socioeducativo, a contribuição deste livro está longe de se limitar a este tema. São os inúmeros os temas debatidos aqui, o que demonstra como a luta antirracista apresenta diferentes frentes de atuação.

Apesar da amplitude dos temas trabalhados em cada um dos capítulos deste livro, há também assuntos recorrentes, como o legado colonial da escravidão para as relações sociais contemporâneas, o ainda presente mito da democracia racial e as contribuições de indivíduos e grupos negros nos esforços de superação deste estado de coisas, cristalizados em algumas leis como a Lei Federal 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial ou a Lei Federal 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Assim, em conjunto, os capítulos deste livro nos relembram que o passado escravocrata não precisa ser tão presente em nosso futuro, que há formas atuais para minimizar seus efeitos em nossas relações pessoais e institucionais, sobretudo aquelas vivenciadas por profissionais que precisam lidar com toda a complexidade do atendimento socioeducativo. Não à toa, parte dos capítulos são propositivos, ou seja, elaboram recomendações para que o atendimento socioeducativo leve em consideração as consequências do racismo na subjetividade de profissionais e de adolescentes inseridos no DEGASE, além dos modos como esse mesmo racismo organiza diversas

instituições que, conjuntamente, produzem uma responsabilização racialmente seletiva.

Para alcançar este imenso desafio, este livro está organizado em duas seções: uma intitulada “Educação antirracista e sistema socioeducativo”, composta por 17 capítulos que trazem ideias que podem ser trabalhadas nas interações com os/as adolescentes que cumprem medida socioeducativa; e uma segunda seção intitulada “Conexões entre o Movimento Negro e o sistema socioeducativo”, com 11 capítulos em que vemos debates construídos pelo movimento negro brasileiro e que devem ser apropriados na atuação antirracista, em especial aquela realizada em unidades de medida socioeducativa. Ao final, o livro também apresenta 2 textos extras. Passarei a apresentar tais trabalhos.

O primeiro capítulo, “O NEAB e o combate ao racismo institucional”, escrito pelo saudoso Aderaldo Gil (*in memoriam*) e por André Porfiro, situa os NEABs em uma longa trajetória histórica do debate sobre relações raciais e do ativismo antirracista no Brasil. A partir disso, os autores descrevem de modo mais detalhado o nascimento e o desenvolvimento desta forma de ação coletiva em seu próprio local de trabalho, no caso, o NEAB - DEGASE.

Alexandre Nascimento assina o segundo capítulo, “Educação das relações étnico-raciais no sistema socioeducativo: algumas reflexões”, demonstra como o movimento negro brasileiro teve papel central na elaboração de propostas educativas de valorização da população negra. Neste contexto, Nascimento apresenta o conceito de Ubuntu a fim de demonstrar na prática como o estudo de uma cosmovisão de mundo negro-africana pode ser potente para a construção de uma escola mais inclusive a plural.

O terceiro capítulo, intitulado “Lei 10.639/03 e sua perspectiva decolonial: breves reflexões sobre a necessidade de implementação em espaços socioeducativos” e escrito por Maria Priscila dos Santos, realiza uma análise propositiva referente à aplicação da Lei Federal 10.639/03. A autora defende que o ensino de História e Cultura africanas e afro-brasileiras em escolas que atendem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa pode fomentar uma práxis pedagógica que contemple, de verdade, as necessidades dos mesmos.

Raul Câmara Japiassu assina os capítulos 4, 5, e 6. No quarto capítulo, “Juventude Negra e Socioeducação”, o autor demonstra

como desde a invasão do território que hoje chamamos de Brasil houve mecanismos diversos de produção de diferenças e desigualdades, constantemente orientados por uma lógica racial. Tal contexto histórico ajuda a compreender os dados quantitativos apresentados pelo autor, em que fica claro que adolescentes negros tem diversos de seus direitos negados antes mesmo de chegarem ao DEGASE. Já no capítulo seguinte, “Por que estamos lotados [de pretos e pardos]?”, o autor aprofunda os dados da pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro”, desenvolvida em uma parceria entre DEGASE e UFF (Universidade Federal Fluminense), o que permite desmistificar alguns sentidos comuns sobre os adolescentes atendidos pelo DEGASE. E o capítulo 6, cujo título é “Escolarização na História do DEGASE: um processo em construção”, Raul Câmara Japiassu descreve a trajetória histórica das escolas existentes em instituições privativas de liberdade. Retomando o ano de 1850 e chegando até os dias atuais, o autor demonstra os movimentos de avanço e retrocesso na escolarização de adolescentes privados de liberdade.

Marcos Antonio da Costa Santos é o autor do sétimo capítulo, “Resistência afrocarioca através do samba: lições para a socioeducação”, momento em que descreve algumas experiências em salas de aula com adolescentes internados em que a história do samba foi o mote para falar sobre valorização da população negra. Desse modo, o samba é visto como um potente instrumento para a socioeducação.

Já o capítulo seguinte, “Educação e Candomblé: uma questão política e de conhecimento humano”, escrito por Luiz Fernandes de Oliveira, discute como a valorização das religiões de matriz africana, em especial o Candomblé, tem contribuído para uma reescrita da História em que é possível celebrar as contribuições negras. Desde técnicas de plantio ou de metalurgia até elaborações filosóficas, são muitos os conhecimentos produzidos pelo povo negro que foram silenciadas pelo racismo no decorrer da história e que podem ser acessados a partir do Candomblé, o que revela que este não se apresenta apenas como religiosidade, mas também como uma questão política e de conhecimento.

O nono capítulo deste livro foi escrito por Renato Nogueira e tem como título “Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose”. Nesta obra, Nogueira coloca em diálogo dois conceitos de diversos de infâncias a partir de dois personagens, Pinóquio e Kiriku, o que é mobilizado como modo de apresentar comparativamente duas

escolas distintas de pensamento filosófico, a proposta por Immanuel Kant e Mogobe Ramose.

O capítulo seguinte é outra colaboração de Aderaldo Gil, intitulado “Novos olhares sobre história da África e sua cultura”. Neste texto, o autor apresentar como colocou em prática uma aula sobre história e cultura da África. Ao descrever os pontos que tratou em sala de aula, Aderaldo Gil nos presenteia com sugestões para que a Lei Federal 10.639/2003 seja efetivamente implementada.

O capítulo 11 se chama “A religião de cor” e foi escrito pelo Babalawô Ivanir dos Santos, ocasião em que vemos casos de racismo religioso como a perpetuação da negação das possibilidades de ser sujeito de direitos no Brasil. Aqui se revela explícita a negação de direitos para quem professe uma religião desvalorizada enquanto “negra”, mas também é possível verificar as resistências possíveis a partir da luta pelo respeito à liberdade religiosa.

Já o texto seguinte se intitula “O negro e a cultura afro-brasileira em ‘O Presente de Ossanha’ de Joel Rufino dos Santos” e foi produzido por Cintia Barreto. Ao situar a obra de Rufino dos Santos em um contexto mais amplo da literatura infanto-juvenil, a autora abre inúmeras possibilidades antirracistas no processo de estímulo à leitura, o que pode ser imensamente empoderador para crianças negras, em especial os/as adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

O próximo capítulo desta primeira seção foi elaborado por Thaís Linhares e tem como título “Convite ao encontro – Resgatando a narrativa de si mesmo”. O texto apresenta o argumento de que o trabalho cultural e intelectual de pessoas negras permite a disputa de sentidos sobre a própria noção de humanidade. Partindo da premissa que somos construídos pelas narrativas das quais dispomos, a autora nos convida a disputar narrativas e abrir espaço para que pessoas negras, em especial os/a adolescentes que cumprem medida socioeducativa, possam elaborar suas próprias narrativas de si.

Na sequência, temos o trabalho de Aline Batista de Paula, “Os impactos da desumanização de crianças e adolescentes negros no acesso e permanência nas políticas educacionais no Brasil”. Aqui vemos uma análise que analisa os impactos da desumanização de crianças e adolescentes negros no Brasil, especialmente em relação ao acesso e permanência nas políticas educacionais. Ao conectar nossos dias à modernidade e

ao nosso sistema colonial escravista, a autora demonstra mecanismos desumanizadores que persistem até hoje. Na área da educação, Paula argumenta que as instituições de ensino contribuem para a exclusão social e racial, dificultando o acesso e a permanência de negros no ambiente escolar. O racismo institucional, a violência nas comunidades negras e a falta de políticas públicas específicas são barreiras significativas para a inclusão educacional, o que ocorre mesmo com a existência de leis que promovem a igualdade racial na educação.

Já o texto “Três tempos de fala” de Fernanda Aciolly aborda as complexidades do sistema socioeducativo no atendimento de adolescentes em conflito com a lei, destacando os processos institucionais que despem adolescentes privados de liberdade de sua subjetividade ao não compreender a história de vida dos mesmos. Aciolly ressalta a importância de ações socioeducativas que não apenas garantam direitos, mas que também reconheçam a história, a cultura e os sonhos desses jovens, o que se torna ainda mais difícil quando a sociedade exige punição sem compreender as realidades brutais que moldam esses adolescentes.

O trabalho seguinte, intitulado “Ações Antirracistas em uma unidade socioeducativa de internação: desafios e possibilidades” e elaborado por Flávia Batista dos Santos, aborda as ações antirracistas realizadas na unidade socioeducativa Dom Bosco, no Rio de Janeiro, durante o mês da Consciência Negra em novembro de 2023. As atividades promoveram debates sobre racismo, preconceito e discriminação, além de resgatar as memórias e conquistas dos ancestrais negros, o que abriu a possibilidade de conscientizar adolescentes em situação de internação, que majoritariamente são negros e oriundos de regiões periféricas, sobre a história e a resistência do povo negro no Brasil. Atividades com oficinas de culinária afro-brasileira, rodas de conversa sobre a história negra, apresentações culturais de hip-hop e capoeira, além de encontros para mediação de leitura com temas relacionados à Consciência Negra tiveram um impacto positivo tanto nos adolescentes quanto nos profissionais da instituição, o que demonstra a necessidade de continuar o debate sobre racismo dentro do sistema socioeducativo.

Por fim, o último texto da primeira seção foi elaborado por Patrícia Elaine Pereira dos Santos e tem como título “Proposições do debate racial e escola: epistemologia (e/ou metodologia) em prol da educação pública a partir da periferia”, propondo uma discussão sobre a importância da escola pública como um espaço de legitimidade e pluralidade de

saberes. Baseando-se em experiências de pesquisa iniciada em 2018 com pesquisadores negros em escolas públicas situadas em periferias e favelas, a autora propõe que a educação pública tenha como princípio a convivência e o respeito à diversidade e, desse modo, atenta às questões raciais. Além disso, o texto explora o papel da educação no sistema socioeducativo, questionando o modelo atual que perpetua estereótipos e exclusões raciais.

Já a segunda seção do livro é aberta com o capítulo “Movimento Negro no Brasil: desmentindo uma historiografia enviesada”, escrito por Carlos Alberto Medeiros. O autor descreve em detalhe o longo percurso do movimento negro no Brasil, que adquiriu características diversas e utilizou métodos específicos a depender do contexto no qual emergiu. Se contrapondo aos processos racistas de silenciamento da luta negra, Medeiros apresenta ações coletivas que costumam ser ignoradas, mesmo por aqueles interessados na trajetória histórica da militância negra.

O décimo nono capítulo foi elaborado por Raquel Barreto e se chama “Angela Davis e Frederick Douglass: A escrita de si como ativismo”, momento em que a autora analisa como autobiografias abrem novas possibilidades de luta contra o racismo. Ao nos apresentar a categoria de “autobiografia política”, Barreto nos apresenta também as “slave narratives”, elaboradas em uma tradição de textos autobiográficos de homens e mulheres negras ex-escravizados em que se exige uma nova definição de si que rompe com definições opressoras orientadas pela lógica do racismo.

O texto seguinte, “Reflexões acerca do genocídio negro no Brasil”, escrito por Denilson Araújo de Oliveira, apresenta uma discussão sobre um termo cada vez mais presente nas gramáticas dos ativismos, mas nem sempre tão bem compreendido em suas singularidades. Ao sustentar que o racismo produz um padrão de normalidade que naturaliza a morte de pessoas negras, Oliveira demonstra como o negro foi inventado como um problema não apenas social, mas também espacial, e que isso precisa ser considerado nas análises sobre a formação da sociedade brasileira.

Matheus Guarino Sant’anna Lima de Almeida assina o vigésimo primeiro capítulo, “Ações afirmativas nas supremas cortes do Brasil e dos Estados Unidos: Cultura jurídica, ideologias raciais e valores de igualdade em perspectiva comparada”. Ao comparar os contextos estadunidense e brasileiro no que se refere à trajetória histórica da legislação referente a ações afirmativas, o autor demonstra como estes dois países construíram duas concepções distintas de igualdade – e, portanto, de possibilidades de

lutas contra a desigualdade –, o que precisa ser levado em conta em nossa luta antirracista.

O texto seguinte foi elaborado por Fernanda Carneiro Soares dos Santos e tem como título “Maternidades, feminismos e questão racial: análises e reflexões sobre potencialidades e vulnerabilidades nas trajetórias de mulheres negras”. As autoras discorrem sobre as diferentes possibilidades de maternar, que apesar de variarem geográfica e historicamente, nem sempre são todas igualmente valorizadas. Neste aspecto, o texto demonstra os desafios do maternar negro que foram negligenciados, mas que são constantemente vocalizados por coletivos de mães organizadas que resistem às violências cometidas pelo Estado contra seus filhos.

O vigésimo terceiro capítulo é de autoria de Paulo Menezes e se intitula “Patrimônio cultural afro-brasileiro para a educação das relações étnico-raciais: a prática da Capoeira no Programa Mais Educação do município de Guapimirim/RJ”. Nesta obra, Menezes descreve a iniciativa de valorização da capoeira no Programa Mais Educação da cidade de Guapimirim (RJ), que apesar de abrir possibilidades educacionais para as relações étnico raciais, a própria experiência pode passar por processos de embranquecimento a partir de sua instrumentalização por grupos neopentecostais.

Os dois textos seguintes foram elaborados por Lívia Vidal. O primeiro deles se chama “É possível haver democracia no Brasil sem real democracia racial?” e se propõe a problematizar como uma democracia social poderia ser mais do que um simples mito brasileiro. Para tanto, discorre sobre possibilidades de reparação dando centralidade às portas que podem ser abertas por meio da justiça restaurativa. Já o segundo texto de Vidal, “Pensando sobre mulheres negras no Brasil”, traz à cena este grupo que sofre com uma vulnerabilização singular decorrente de seu posicionamento nas estruturas de desigualdade produzidas pelo racismo, sexismo e empobrecimento. Ao retomar obras literárias que reposicionam mulheres negras, Vidal abre espaço para uma nova identidade de mulher negra que faça jus a todas as contribuições realizadas por este grupo à sociedade brasileira mais ampla.

O vigésimo sexto texto se intitula “Nem ‘raio em céu azul’, nem ‘diálogo de surdos’: uma proposta para além do racismo e do antirracismo” foi escrito por Amauri Mendes Pereira e demonstra como foram inúmeras as frentes de batalha lideradas pelo movimento negro brasileiro. Uma delas, a das ações afirmativas, se revela particularmente importante

para compreendermos os limites da política de aliados, em que pessoas progressistas que se pretendiam antirracistas se opuseram às propostas de redução das desigualdades raciais com base na reserva de vagas em universidades públicas. Ao final, o texto conclama os próprios ativistas do movimento negro a pensar em modos de fazer valer, de fato, as prerrogativas igualitárias colocadas nas leis brasileiras.

O próximo texto é de Aimê Alves Pereira e Tânia Abreu da Silva Victor, cujo título é “Encarceramento da população negra: breve percurso das interferências racistas na Psiquiatria no Brasil”. As autoras apresentam uma análise história da psiquiatria brasileira para demonstrar como esta foi ferramenta de processos de subalternização da população negra, mas que atuava – e ainda atua – sob o véu da cientificidade.

O último texto desta seção se intitula “Eu não sou uma criança?” e foi produzido por Cláudia Ferreira Pinto da Silva, ocasião em que a autora discorre sobre as barreiras escolares que impedem que vejamos plenamente os adolescentes atendidos pelo DEGASE como humanos. A partir de uma reelaboração de Sojourner Truth – nascida nos Estados Unidos na virada do século XVIII para o XIX e uma das responsáveis pela abordagem que atualmente chamamos de interseccionalidade – a autora se pergunta sobre as inúmeras questões estruturais que desumanizam crianças e adolescentes negros, como o genocídio histórico da juventude negra, a marginalização contínua e a indiferença da sociedade frente a essas mortes. A autora argumenta que o racismo científico ainda influencia as políticas públicas contemporâneas, refletindo-se em um sistema que continua a desumanizar a juventude negra.

Ao final das já mencionadas duas seções deste livro, temos o acesso a dois textos extras. O primeiro foi elaborado por mim mesma, Juliana Vinuto, e se intitula “‘Todo mundo aqui é tratado do jeito que merece’: suspeição generalizada e naturalização da privação de liberdade de adolescentes negros”. Anteriormente publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais, este texto apresenta os resultados de minha pesquisa de pós-doutorado, momento em que analisei alguns estereótipos racializados que não são vistos enquanto tais, mas que são mobilizados por muitos profissionais do DEGASE para justificar a centralidade de procedimentos de segurança em detrimento de atividades educativas. Assim, tais estereótipos tornam possível a produção e reprodução do racismo institucional sem que não haja responsáveis por este processo.

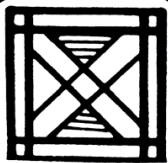
Por fim, o último texto do livro se chama “Mato Rasteiro: notas sobre a filosofia ancestral do jogo de corpo” e foi elaborado por Luiz Rufino e Antonio Cesar de Vargas (Mestre Toni Vargas). Os autores exploram a capoeira como uma prática que vai além da luta física, se demonstrando uma filosofia ancestral que desafia o colonialismo e suas estruturas opressoras. Como afirmam os próprios autores, a capoeira pode criar potência em corpos afetados pela violência e vulnerabilização e, desse modo, é vista como divindade/espiritualidade. Aqui vemos uma filosofia de resistência que valoriza o movimento, a imprevisibilidade e a multiplicidade de perspectivas, propondo uma ética baseada na coexistência e no respeito às diferenças. Nesse sentido, a capoeira é vista como um ato de criação contínua e uma forma de enfrentar o racismo e o colonialismo, preservando e reinventando saberes ancestrais em prol da liberdade e da justiça social.

Esta apresentação panorâmica que empreendi até aqui não é digna da qualidade de todos os capítulos que compõem o livro “10 Anos de NEAB - DEGASE – Relações étnico-raciais na socioeducação fluminense”. Cada um dos textos fala por si e se colocam a serviço da discussão e da prática concreta do antirracismo. E ainda que reste um longo caminho a percorrer para que as desigualdades raciais no sistema socioeducativo sejam superadas, este livro torna o caminho um pouco menos distante.



PARTE 1

**EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA
E SISTEMA
SOCIOEDUCATIVO**



CAPÍTULO 1

O NEAB E O COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL

ADERALDO GIL (ADERALDO PEREIRA DOS SANTOS)¹

ANDRÉ LUIZ PORFIRO²

O presente artigo busca tratar da importância que o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) pode desempenhar no combate ao racismo institucional em instituições educativas de diversos tipos. Na sequência deste argumento, vamos tratar também da experiência do NEAB no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), núcleo criado para proporcionar aos servidores do departamento formação pautada numa educação antirracista.

A repercussão das imagens em que George Floyd, homem negro norte-americano, foi sufocado até a morte por uma policial branco daquele país, colocou o antirracismo como um dos aspectos centrais da atual conjuntura. O assassinato chocou o mundo.

A crueldade da postura do policial branco, insensível às palavras do George de que não estava respirando, e a cumplicidade dos colegas policiais que assistiram impassíveis à morte do homem negro são reveladoras do quanto a prática racista pode se reverter em uma ação que tenha como consequência a morte de pessoas negras.

1 Doutor em Educação e Mestre em História. Pesquisador do Centro de Documentação e Memória da Fundação de Apoio à Escola Técnica – CEDOM/FAETEC e do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE.

2 Doutor em Educação, Mestre em Teatro-Educação, Especialista em Altas Habilidades. Professor de Arte no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ/FAETEC e do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE.



Símbolo de preparo, fortaleza, amparo social, excelência e elegância

Vale ressaltar, neste sentido, que antes de qualquer coisa, racismo é crime e a pessoa que o pratica deve ser punida de acordo com a lei. Além disso, acreditamos também que processos formativos podem contribuir para enfrentar este grave problema social. Daí o valor imenso das ações antirracistas no sentido de conscientizar as pessoas a darem um ponto final neste tipo de violência. Portanto, é preciso tratar do racismo e do antirracismo. Começemos pelo primeiro.

Para se pensar no racismo é preciso que se creia, de fato, que este problema esteja presente na sociedade em que vivemos. Isto porque há quem acredite na sua não existência no Brasil. Os defensores desta ideia se apoiam na crença de que haveria em nosso país uma democracia racial. Se não há racismo, então, não existe a necessidade de pensar o problema, muito menos de combatê-lo. E esta ideia vem de longe, pelo menos, desde a década de 1930 quando Gilberto Freyre publicou a sua obra “Casa Grande e Senzala”, no ano de 1933.

Para pesquisadores do pensamento social brasileiro, o livro de Gilberto Freyre traz os argumentos em prol de um projeto de democracia racial desejado pelas elites políticas da época, pois, buscava fundamentar a contribuição dos povos formadores da nação (branco, o indígena e o negro), reservando o lugar social de cada um destes povos. Em texto clássico, “Fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira”, Roberto DaMatta (1990) argumenta que a figura geométrica do triângulo simbolizaria o referido projeto: no vértice superior estaria o branco com sua propensão “natural” para o exercício do comando; os dois vértices que formam a base do triângulo estariam reservados para o indígena e o negro, povos a serem comandados. Portanto, o fundamento deste projeto de democracia racial brasileira se estruturava na base de uma hierarquia racial e social (DaMatta, 1990, p. 80). Os poderosos gostaram da ideia e buscaram propagá-la por diversos meios, especialmente, pelo sistema educacional.

No âmbito do pensamento social, Florestan Fernandes (1965), através da obra “Integração do negro na sociedade de classes”, publicada em plena ditadura civil-militar, teve o pioneirismo de fazer a crítica ao argumento de que existiria uma democracia racial brasileira, como afirmavam as elites políticas e acadêmicas do país. Para Florestan, no entanto, “a convicção de que as relações entre ‘negros’ e ‘brancos’ corresponderiam aos requisitos de uma democracia racial não passa de um mito” (Fernandes, 1965, p. 204). Aderaldo Pereira dos Santos, em sua tese de doutorado, abordou sobre a

passagem do livro “Integração do negro na sociedade de classes” citada anteriormente:

A passagem se refere à importante perspectiva de Florestan Fernandes no sentido de criticar o consenso que a classe dominante brasileira buscou hegemonizar na sociedade em torno da ideia de que em nosso país as relações raciais se davam de forma democrática e harmônica. Como se viu, para Florestan isto não passa de um mito. Não um mito qualquer. O efeito ideológico deste mito se reproduz em nossa sociedade de forma ainda muito marcante e o campo educacional é um instrumento poderoso que ainda reforça o referido mito. Mas também o combate. Florestan resume as três funções sociais exercidas pelo mito da democracia racial brasileira em prol dos interesses de grupos dominantes da sociedade. Em primeiro lugar, ao oferecer “uma cobertura cômoda ao alheamento e à indiferença dos círculos dirigentes da ‘raça branca’ diante do destino ulterior do ‘negro’ no regime democrático” (Fernandes, 1965, p. 205). Depois, ao identificar “como ‘indesejável’ a discussão franca da situação da ‘população de cor’ e como ‘perigosa’ a participação em movimentos sociais destinados a minorá-la” (Fernandes, 1965, p. 206). Por fim, ao concentrar “nas mãos do ‘homem branco’ das camadas sociais ‘altas’ o poder de juiz supremo, de árbitro da situação, de quem decide o que ‘convinha’ ou ‘não convinha’ ao homem de cor, individualmente, e à ‘população de cor’, coletivamente” (Fernandes, 1965, p. 206).

Ao ser pensado na perspectiva de conformar uma situação de hierarquização racial na sociedade brasileira, o respectivo mito operou ideologicamente em sentido oposto ao que apregoava: “converteu-se numa formidável barreira ao progresso e autonomia do ‘homem de cor’ – ou seja, ao advento da democracia racial no Brasil” (Fernandes, 1965, p. 210).

Educou e ainda educa para o conformismo no que tange ao enfrentamento do racismo em nosso país (Santos, 2019, p. 166).

A refutação de Florestan Fernandes, certamente, foi um avanço importante. Afirmar a existência do racismo, apresentando argumentos consistentes contrários ao discurso ideológico da falsa democracia racial

brasileira, e, sobretudo, evidenciar que o referido mito, além de operar no sentido de falsear a realidade, também educa para o conformismo e o silêncio em relação às percepções aos problemas ocorridos nas relações raciais foram contribuições valiosas deste autor. Mas seus argumentos traziam dois problemas de que, posteriormente, ele mesmo fez autocrítica. O primeiro é a ideia de que houve uma inadequação do negro no processo de integração à sociedade de classes; o segundo, a perspectiva teórica de que o problema do racismo seria fruto da herança da escravidão que permanecia na sociedade. Com o desenvolvimento econômico e a distância em relação ao tempo da escravidão, a herança escravista seria superada.

A realidade das desigualdades raciais e sociais do país, no entanto, revelava o contrário e, em 1979, Carlos Hasenbalg, com a obra “Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil”, refuta a perspectiva teórica de se ver o racismo como simples herança da escravidão. O autor argumenta que o racismo no Brasil se retroalimentava e reproduzia as desigualdades raciais de forma estrutural. A partir desta abordagem, o racismo passou a ser compreendido como um fenômeno que, tanto em termos ideológicos quanto práticos, opera a favor da manutenção e reprodução sistemática das vantagens e dos privilégios reservados à branquitude, através das instituições estatais/privadas (educativas, jurídicas, econômicas, políticas e de segurança) e das relações sociais. Desta feita, o conceito de racismo foi definido pelo autor da seguinte forma:

Em suma, a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente (Hasenbalg, 1979, p. 118).

O caminho aberto por Carlos Hasenbalg fertilizou pesquisas e abordagens diversas que foram sedimentando os argumentos relacionados às noções de racismo estrutural, racismo institucional, racismo individual etc., utilizadas com frequência pela mídia falada e escrita na atual conjuntura marcada por manifestações antirracistas estimuladas pela violência policial contra pessoas negras no Brasil e nos Estados Unidos.

Para não se incorrer no equívoco de confundir os sentidos dos termos, convém ter atenção aos seus significados. Neste sentido, Silvio Almeida (2019) forneceu grande contribuição, ao publicar o seu livro “Racismo Estrutural”. O livro aborda sobre o tema do racismo em sentido amplo. Vamos nos concentrar aqui no que o autor argumenta sobre “três concepções de racismo”, a saber: a concepção individualista, a institucional e a estrutural. Compreender o sentido de cada uma nos permite perceber os limites e os tipos de ações antirracistas para combatê-las.

Para argumentar sobre a concepção de racismo estrutural, que dá título ao seu livro, Silvio Almeida analisa, primeiramente, as concepções de racismo individual e a de racismo institucional, esta última, importante para se compreender as ações antirracistas no âmbito das instituições, a exemplo do DEGASE. O pano de fundo que orienta as análises do autor no que tange às três concepções tem como base as relações do racismo com a subjetividade (racismo individual), com o Estado (racismo institucional) e com a economia (racismo estrutural).

A concepção individual do racismo, de acordo com Silvio Almeida, baseia-se na compreensão de que o racismo seria apenas um fenômeno de “natureza psicológica”, que expressaria uma “espécie de patologia” praticada por indivíduos ou grupos. Este tipo de perspectiva a respeito do fenômeno do racismo despreza a “natureza política” do racismo. Como afirma o autor, “Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo” (Almeida, p. 36, 2019).

O argumento da concepção individual do racismo não consegue dar conta de explicar práticas racistas realizadas de modo sistemático por determinadas instituições da sociedade. Era preciso avançar teoricamente para uma concepção que incorporasse a dimensão institucional do racismo, à medida que é através das dinâmicas das instituições que são conferidos vantagens e privilégios ao grupo racial dominante, quer dizer, os brancos, em detrimento de desvantagens para os não brancos. Neste sentido, Silvio Almeida apresenta a tese do racismo institucional:

A principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são partes das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2019, pp. 39-40).

Percebe-se que, em relação à perspectiva do racismo institucional, a questão do poder está no centro das dinâmicas das relações raciais. Isto porque exerce o poder quem controla a organização econômica e política do país. Para manter-se no exercício do seu domínio, o grupo racial dominante busca institucionalizar regras e padrões sociais de comportamentos que lhes permitem normatizar e naturalizar este estado de coisas. Desta feita, através das instituições tais regras e padrões são impostos à sociedade. Preparando o caminho para se pensar na terceira concepção de racismo, vale ressaltar, portanto, o argumento de Silvio Almeida:

Ou seja, no caso do racismo antinegro, as pessoas brancas, de modo deliberado ou não, são beneficiárias das condições criadas por uma sociedade que se organiza baseando-se em normas e padrões prejudiciais à população negra (Almeida, 2019, p. 46).

A terceira concepção de racismo, no caso, o racismo estrutural, que, inclusive, corresponde ao título do livro publicado por Silvio Almeida, tem uma análise ampla do autor no que tange às relações do racismo com a economia, com a história, com a política, com a ideologia e com o campo jurídico. Neste sentido, vale a leitura de todo o livro para que se tenha uma visão abrangente do fenômeno do racismo. Aqui vamos destacar alguns argumentos do autor em relação à concepção do racismo estrutural para que se possa ter uma compreensão, mesmo que panorâmica, das valiosas reflexões deste autor quanto ao assunto.

Inicialmente, vale destacar que tanto em relação à ação individual quanto à institucional, no que tange ao fenômeno do racismo, não se deve esquecer-se de algo básico: o racismo existe, antes de qualquer coisa, porque a sociedade é racista; como afirma Silvio Almeida, as práticas dos indivíduos e das instituições “são apenas a materialização de uma estrutura

social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Almeida, 2019, p. 47).

A passagem do autor evidencia o aspecto afirmado por ele mais à frente: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social” (Almeida, 2019, p. 50). Da mesma forma, o racismo é estrutural porque normatiza a constituição das relações nos âmbitos político, econômico, jurídico e familiar. Neste sentido, o racismo estrutural expressa a relação do racismo com o processo histórico e com o processo político. Enquanto processo histórico, o racismo estrutural mantém vínculo com a formação social na qual foi constituído. Enquanto processo político, por sua vez, o racismo estrutural é expressão do poder político que mantém e reproduz a discriminação sistemática a determinados grupos sociais.

Além disso, o autor argumenta que, para a análise do racismo estrutural, devem-se considerar os quatro elementos que, de acordo com o autor, estão no “cerne da manifestação estrutural do racismo: a ideologia, a política, o direito e a economia” (Almeida, 2019, p. 57). Da mesma forma, numa sociedade como a brasileira, em que o racismo estrutural está presente, o estudo dos quatro elementos citados não pode prescindir também do componente racial. Assim, Silvio Almeida afirma:

Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo (Almeida, 2019, p. 57).

Agora, vamos tratar do antirracismo na perspectiva do Movimento Negro Brasileiro. Isto porque, historicamente, é este movimento social o principal ator do combate ao racismo no Brasil. Sua história vem de longe. Neste sentido, em texto clássico, “Movimento Negro e a crise brasileira”, o historiador Joel Rufino dos Santos (1985) argumenta sobre duas concepções de Movimento Negro que ele identificou a partir das experiências e ideias dos próprios ativistas deste movimento social. A primeira seria Movimento Negro em “sentido amplo” e corresponderia a “todas as entidades, de **qualquer natureza** (grifo do autor), e todas as ações, de qualquer tempo” (Santos, 1985, p. 287), voltadas para a valorização e a defesa da comunidade negra. A outra seria o Movimento Negro, em “sentido estrito”, que diz respeito ao conjunto de entidades e ações dos últimos cinquenta anos, consagrados explicitamente à luta contra o racismo” (Santos, 1985, p. 287).

Considerando as definições acima de Joel Rufino dos Santos, em “sentido amplo”, o Movimento Negro se inicia com as lutas dos negros e negras escravizados, desta feita, por esta perspectiva, os exemplos do Quilombo dos Palmares (1595-1695) e da Revolta dos Malês (1835) fariam parte da história do movimento dos negros e negras. Em “sentido estrito”, por sua vez, na perspectiva da luta direta contra o racismo, o Movimento Negro tem início na década de 1930, com a criação da Frente Negra Brasileira. Em face dos limites do artigo, a abordagem aqui vai se concentrar no “sentido estrito” do Movimento Negro.

Em sua longa história de combate ao racismo no Brasil, o Movimento Negro Brasileiro colocou em prática a estratégia de denunciar as violências praticadas contra negros e negras, e, ao mesmo tempo, buscou realizar estudos dos problemas oriundos do racismo e das relações raciais, para melhor se pensar as ações antirracistas de enfrentamento a tais problemas.

Uma das primeiras e maiores organizações negras, a Frente Negra Brasileira, criada na década de 1930, em São Paulo, e com filiais em outros estados, primava por realizar a referida estratégia de luta. Através do seu veículo de comunicação, o jornal “A Voz da Raça”, apresentava matérias que destacavam a situação de abandono econômico e social das pessoas negras e pobres por parte dos governos da época, situação esta agravada com a crise econômica de 1929. O jornal também veiculava análises de intelectuais ativistas da luta negra sobre os problemas sociais no país. Além disso, os fretenegrinos e fretenegrinas reivindicavam aos governantes o direito à educação para a população negra. E não ficavam apenas na reivindicação, pois, perante a omissão do Estado em prover este direito fundamental, a própria Frente Negra criou uma escola primária para alfabetizar e ministrar ensino primário às crianças e jovens das comunidades negras do seu entorno. O artigo de Márcia Luiza Pires de Araújo (2007), “A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931 – 1937)”, apresenta uma abordagem satisfatória sobre esta experiência.

Ademais, como bem argumentou o historiador Amílcar Araújo Pereira (2013) em sua obra fundamental para quem pretende conhecer a história do Movimento Negro, “O mundo negro – Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil”, o impacto da criação da Frente Negra influenciou o Movimento Negro de outros países, a exemplo dos Estados Unidos e Porto Rico (Pereira, 2013, p. 152-156).

O Teatro Experimental do Negro, criado por Abdias Nascimento na década de 1940 no Rio de Janeiro, é outro exemplo de organização do Movimento Negro que realizou a estratégia que se espalhou pelas organizações negras que foram sendo criadas por este Brasil afora: enfrentar o racismo através das denúncias das práticas racistas, através do estudo dos problemas raciais no país e da formação de uma consciência crítica para combater estes problemas.

No contexto das décadas de 1970 e 1980, em plena ditadura civil-militar, grupos e instituições do Movimento Negro expandiram esta estratégia no âmbito da sociedade ao proporcionarem ações, reuniões e debates mais amplos em universidades e outras instituições da sociedade civil nas diversas regiões do país. No Rio de Janeiro, a Universidade Cândido Mendes, por exemplo, através do seu Centro de Estudos Afro-Asiáticos, em Ipanema, nos primeiros anos da década de 1970, foi palco de reuniões com significativo número de pessoas negras debatendo os problemas oriundos do racismo e pensando ações de enfrentamento a estes problemas. Estas reuniões foram o “ninho” que fez brotar algumas das organizações surgidas naquela época, como o Grupo de Trabalho André Rebouças e o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras, criados em 1975.

Aos interessados em conhecer o conjunto destas experiências pela voz dos próprios protagonistas, convém a leitura do livro organizado por Verena Alberti e Amílcar Araújo Pereira (2007), “Histórias do Movimento Negro no Brasil – Depoimentos ao CPDOC”. Dentre outras coisas, esta obra fornece informações importantes para se conhecer as estratégias utilizadas pelos ativistas do Movimento Negro Brasileiro para a realização de suas ações no contexto dos governos militares.

De todo modo, vale ressaltar que fazer estudos sobre a situação da população negra no Brasil e no mundo e buscar formar mentes antirracistas sempre estiveram entre as preocupações das organizações negras. Isto porque é preciso conhecer o problema do racismo para se pensar formas de combatê-lo. Do mesmo modo, é preciso conscientizar um número cada vez maior de pessoas (negras ou não) para se fazer crescer na sociedade a onda antirracista.

Desta feita, convém ressaltar as reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro “O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação”. A autora argumenta sobre “o papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial do Brasil” (Gomes,

2017, p. 14). Saberes estes que foram “transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (Gomes, 2017, p. 14). Aqui a autora se refere, por exemplo, às políticas de cotas para negros nas universidades e a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e dos afrodescendentes nos estabelecimentos escolares.

Outro aspecto que se deve destacar diz respeito ao o silêncio. Isto porque como bem argumentou Ricardo Henriques (2003), o silêncio é um comportamento que favorece ao racismo:

O silêncio oculta o racismo brasileiro. Silêncio institucional e silêncio individual. Silêncio público e silêncio privado. Silêncio a que nos habituamos, convencidos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional ou do elegante mito da “democracia racial”. Mito que sobrevive como representação idealizada de nossa sociedade, sinalizando com a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva. Mito que exercita, no cotidiano, o engano e a mentira escondendo, de forma perversa e sutil, a enorme desigualdade racial do país. Infelizmente, o poder de ocultamento desse mito enraizou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo (Henriques, 2003, p. 13).

Portanto é importante não cair na armadilha de se silenciar diante do debate sobre as questões raciais. A quem interessa esconder o problema das desigualdades raciais no Brasil para debaixo dos panos?

Em primeiro lugar, para aquelas pessoas que têm dificuldades de assumir que exista no Brasil o problema do racismo. Para quem pensa que o racismo não é um problema, não vê necessidade de estudá-lo e debatê-lo, porque aquilo que não existe não se deve levar a sério. Em geral, tais pessoas se apegam à ideia conhecida e já abordada anteriormente do “mito da democracia racial brasileira”. Em segundo lugar, há pessoas que querem fugir e se esconder do referido debate por medo de que conflitos raciais, semelhantes aos ocorridos com frequência na sociedade norte-americana, venham a acontecer no Brasil.

Ambas as posturas são questionáveis. A primeira por tentar tapar os olhos a uma situação que está cada vez mais evidente. A sociedade midiática, que impera na maior parte das nações, inclusive no Brasil, está de modo regular registrando imagens marcantes de exemplos de racismo. Perante

isso, fica muito difícil querer negar a realidade de que o racismo exista no dia a dia das pessoas. Por certo que o chamado “mito da democracia racial”, propagado pelos governos, ainda presente na educação brasileira e enraizado no senso comum das pessoas, constitua-se em obstáculo à compreensão do racismo como fenômeno que estrutura as desigualdades raciais, econômicas e sociais no país. Em que pese o combate que o Movimento Negro realiza para questionar e desconstruir este “mito”, ele ainda está presente em nossa sociedade.

A segunda postura, apesar de compreensível, também não é satisfatória. Afinal, o medo não pode servir como pretexto para a fuga de ter que encarar o problema de frente. As experiências antirracistas têm revelado a solidariedade das pessoas, independentemente da cor da pele, no enfrentamento ao problema. E uma das experiências é protagonizada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), instrumento de luta antirracista criado em diversos pontos do país.

Os grupos de estudos sobre questões raciais tiveram grande impulso a partir da promulgação da Lei 10639, em 2003, e no ano seguinte, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições educativas do país. Para desenvolver atividades de formação voltadas para elaborar ações que ajudassem na execução do que determinava a nova legislação, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) foram criados em universidades, colégios, escolas e demais instituições educativas da nação. O surgimento destes NEABs, de certo modo, contribuiu para ampliar e disseminar pela sociedade os debates sobre as questões raciais. Diante deste cenário, uma questão vem à tona: a criação de um NEAB pode contribuir para se combater o racismo institucional que por ventura exista em instituições educativas?

Pensar positivamente a solução para a questão acima é uma aposta que as pessoas envolvidas na criação dos NEABs devem ter. Isto porque as possibilidades da criação de processos formativos com base numa educação antirracista, tendo o NEAB como instrumento que favoreça, neste sentido, é, com efeito, factível. Mas algumas precauções são necessárias. Por exemplo: não se deixar cair no “gueto” institucional; ser um setor articulador no sentido de possibilitar a formação de todos os segmentos da instituição; desenvolver ações que permitam a participação de funcionários, pedagogos, docentes e discentes é condição *sine qua non* para que o NEAB não caia no isolamento e limite seu raio de ação.

Em termos de conteúdo, as possibilidades também são amplas, uma vez que as temáticas sobre questões raciais se relacionam com assuntos ligados a diversos ramos do conhecimento, pois, seja através das chamadas áreas exatas, humanas ou biológicas, o enfoque racial é possível. Mas neste aspecto é preciso atenção: os conteúdos não podem reproduzir estereótipos preconceituosos que reforcem a naturalização do racismo à brasileira. Pelo contrário, devem estar voltados para desconstruir visões estereotipadas, combater preconceitos e, sobretudo, ensinar como o racismo institucional opera e se mantém numa instituição e quais as estratégias que precisam ser mobilizadas para se enfrentar esta situação.

Mas é preciso também atentar para o fato de que a presença de um NEAB não significa que a instituição educativa esteja cumprindo o que determina a Lei 10.639. A criação do NEAB não pode servir para mascarar a responsabilidade de inclusão das temáticas raciais nos currículos escolares das disciplinas. Assim, a equipe do NEAB pode contribuir para articular gestores (as), coordenadores (as), pedagogos (as), docentes para debaterem a respeito do modo como deve ser esta inclusão, mas, de forma alguma, substituir o papel exercido pelo professor em sala de aula trabalhando diretamente com seus estudantes os conteúdos pertinentes a sua matéria que se relacionam com as questões raciais. A este respeito, vale lembrar que o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais e o dos Parâmetros Curriculares, ambos, referentes à implementação da Educação Étnico-Racial, fornecem orientações valiosas neste sentido.

Outro aspecto a se considerar é que, para além da pesquisa e do estudo, inerentes à dinâmica do NEAB, faz-se necessário que este núcleo consiga criar mecanismos de formação e socialização do conhecimento produzido, seja através de aulas, cursos, publicações em revistas e livros, realização de encontros, seminários ou rodas de conversa, de modo a se atingir um número maior das pessoas que atuam na instituição. Ficar fechado em uma sala com uma plaquinha na porta e voltado para os mesmos grupos de indivíduos não nos parece a melhor forma de um NEAB existir. E, a este respeito, as experiências são bem diversificadas. Neste sentido, o livro organizado por Eugenia Portela de Siqueira Marques e Wilker Solidade da Silva (2016), *“Educação, Relações Étnico-Raciais e Resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil”* permite conhecer as experiências de alguns dos núcleos existentes no país, inclusive, o NEAB do Departamento de Ações Socioeducativas (DEGASE).

O NEAB - DEGASE completou em 2020 cinco anos de existência. A iniciativa de criação deste núcleo não veio de cima, partiu de um grupo de servidores preocupados com as questões raciais. As conversas iniciais giravam em torno de uma questão: como fazer o debate do antirracismo no departamento? A pergunta procede, pois, a lei referente ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) estabelece a orientação às unidades socioeducativas de que trabalhem temas da Educação Étnico-Racial:

Questões da diversidade cultural, da igualdade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual deverão compor os fundamentos teórico-metodológicos do projeto pedagógico dos programas de atendimento socioeducativo; sendo necessário discutir, conceituar e desenvolver metodologias que promovam a inclusão desses temas, interligando-os às ações de promoção de saúde, educação, cultura, profissionalização e cidadania na execução das medidas socioeducativas, possibilitando práticas mais tolerantes e inclusivas (SINASE, 2012, p. 55).

Desta feita, o grupo de servidores se decidiu pela criação do NEAB no DEGASE para realizar, a partir deste núcleo, um trabalho de educação antirracista entre servidores do departamento. O lançamento do núcleo ocorreu, em maio de 2015, através do I Encontro Anual do NEAB - DEGASE, que teve a singela homenagem e participação do fotógrafo Januário Garcia, militante do Movimento Negro, ex-presidente do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras, que nos presenteou com uma palestra a respeito da sua experiência de ativista negro. Como o formato do Encontro do NEAB tem a participação de adolescentes internados, com a exposição dos seus trabalhos, servidores e profissionais de educação dos colégios estaduais em que os adolescentes estudam, a fala do palestrante repercutiu positivamente, pois, quando jovem, Januário chegou a ser interno da FUNABEM e sua história de vida é um exemplo de superação.

Nos cinco anos seguintes, os encontros do NEAB - DEGASE seguiram o mesmo formato do primeiro. O formato, em si, dos encontros é bom, mas precisa ser mais abrangente. Ajudaria muito o NEAB - DEGASE avançar na articulação com as equipes de professores das escolas que existem nas unidades de internação. Afinal, às escolas cabe colocar em prática o que determina a Lei 10.639 e suas legislações complementares. Assim, uma maior aproximação entre o NEAB e as escolas seria benéfica,

pois, retroalimentaria em dois sentidos: no sentido de ajudar o trabalho dos professores no que diz respeito à aplicação da Lei 10.639, ao mesmo tempo em que fortaleceria o trabalho do NEAB no departamento. Por certo que esta estratégia de atuação teria maior fôlego se fossem firmadas parcerias mais sólidas entre a DIESP (Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativa) e o DEGASE, neste sentido.

Se os encontros do NEAB - DEGASE resultam da articulação entre setores que atuam na instituição, a exemplo da Escola de Gestão Socioeducativa (através do NEAB que agora faz parte da Escola de Gestão) e as unidades de internação (através dos seus respectivos colégios estaduais), os cursos de formação que o NEAB organiza e desenvolve anualmente possibilitam aos servidores do departamento oportunidades de se conscientizarem a respeito de assuntos pertinentes à educação antirracista. A participação no curso também estimula a prática da escrita, uma vez que é solicitado trabalho final a respeito dos conteúdos estudados. Os cursos têm um número limitado de vagas, significando que se muitos servidores se interessarem pelo assunto, pode ocorrer de alguns não terem condições de participar do curso face da quantidade das vagas disponíveis.

No entanto, a equipe do NEAB - DEGASE, diante da necessidade de socializar as abordagens antirracistas que o curso desenvolve através de aulas presenciais, organiza e publica a Revista Eletrônica “Aú”, com acesso pelo site do DEGASE. Em uma de suas seções, são publicados textos dos professores sobre os assuntos desenvolvidos por eles nas aulas ministradas no curso. O título da revista “Aú” corresponde a um movimento da capoeira, patrimônio cultural brasileiro e luta criada por negros e negras no Brasil, ainda no tempo da escravidão. A revista é constituída de seções que são nomeadas com movimentos da capoeira. Além dos textos dos professores, os trabalhos dos estudantes do curso, homenagens a personalidades antirracistas, reflexões sobre a arte negra e a história do Movimento Negro também são publicados na Revista “Aú”. Com tais ações, o NEAB - DEGASE vai continuar fazendo a sua parte para que no âmbito do departamento a consciência antirracista se amplie.

Para concluir este artigo, vale dizer que a luta contra o racismo é uma luta que precisa ser ampliada para o conjunto da sociedade brasileira. É importante que cada pessoa (negra ou não) que tenha consciência dos males do racismo assuma um papel protagonista neste combate. A este respeito, vale ressaltar que o combate ao racismo possibilita a união das pessoas por uma sociedade mais justa e democrática. Ainda tem muito trabalho pela frente. Então, sejamos antirracistas!

REFERÊNCIAS

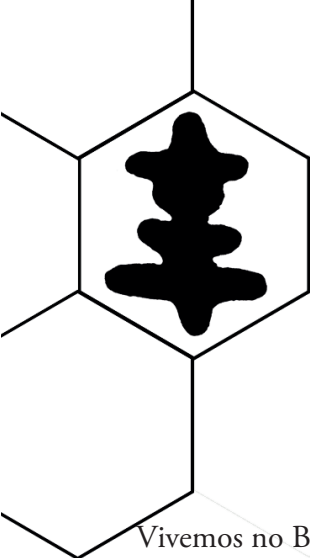
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo (Orgs.). *Histórias do movimento negro no Brasil*: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. “A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931 – 1937)”. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves *et al.* (Orgs.). *Negro e Educação 4: Linguagens, resistências e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.
- DAMATTA, Roberto. “Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira”. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HENRIQUES, Ricardo. “Silêncio – o canto da desigualdade racial”. In: Ashoka Empreendimentos Sociais e Takano Cidadania (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.
- MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da (Orgs.). *Educação, relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil*. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.
- NASCIMENTO, Alexandre do; SANTOS, Aderaldo Pereira dos. “Núcleos de Estudos Afro-brasileiros em instituições de Educação Básica e profissional: experiências na FAETEC e no DEGASE”. In: MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da (Orgs.). *Educação,*

relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

PEREIRA, Amílcar Araújo. *O Mundo Negro: Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas; FAPERJ, 2013.

SANTOS, Aderaldo Pereira dos. *Arma da educação: cultura política, cidadania e antirracismo nas experiências do professor Hemetério José dos Santos*. 2019. Tese (doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, Joel Rufino dos. “Movimento Negro e a Crise Brasileira”. In: *Revista Política e Administração*, n. 2 Jul/Set – 1985, Rio de Janeiro.



CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: ALGUMAS REFLEXÕES

ALEXANDRE DO NASCIMENTO¹

Vivemos no Brasil um tempo diferente em educação, com discussões que outrora passavam longe das diretrizes educacionais e do espaço formal da escola. Alguns temas só passaram a fazer parte das políticas educacionais e do currículo escolar, como é hoje o caso do tema da diversidade, por força das lutas dos movimentos sociais de negros/as, de mulheres, de LGBT², dos povos indígenas, da educação popular e outras lutas constituintes de afirmação de direitos e de singularidades.

Vivemos um tempo em educação que, entre tantos desafios postos para gestores/as, educadores/as e pesquisadores/as, é importante pensarmos no direito à e na excelência da educação numa sociedade multicultural e pluriétnica, como é a sociedade brasileira. O direito formal à afirmação de identidade e diferença, cujo marco político-jurídico atual é a Carta Constitucional de 1988, impôs (e continua impondo) para área de educação novos temas de debates e novas medidas em currículo e pedagogia, pois, apesar da defesa do pluralismo, do reconhecimento da diversidade étnica, cultural e religiosa, e do repúdio e criminalização do racismo e de preconceitos geradores de discriminações que constam do texto constitucional, a sociedade brasileira e muitas de suas instituições conservam preconceitos e praticam discriminações e violações de direitos

1 Pós-doutorado em Educação pela UFRRJ, Doutor em Serviço Social pela UFRJ, Mestre em Educação pela UERJ. Professor da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) e integrante do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação - GEABE. Mais informações e acesso aos seus textos em <http://www.alexandrenascimento.net> e em <http://www.geabe.net>.

2 LGBT é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Chamamos de Movimento LGBT o movimento que luta pelos direitos dos seus membros e principalmente contra a homofobia.



OKODEE MMOWERE - Símbolo da força, da coragem e do poder, baseado na natureza e no comportamento

com base em cor/raça, etnia, religião, gênero, orientação sexual, região/território e outros pertencimentos.

Nessa mesma perspectiva de reconhecimento de histórias e culturas, valorização e respeito de especificidades, concretização de direitos e busca da garantia de uma trajetória escolar cidadã, sem constrangimentos e esmagamento de identidades e singularidades consideradas fora dos padrões, outros debates e medidas têm acontecido na área de educação, como as questões postas pelos movimentos sociais negros, dos povos indígenas, das mulheres, de LGBTs, de enfrentamento das intolerâncias religiosas e defesa de Direitos Humanos.

Assim, no atual contexto, em que a diversidade aparece como algo a ser, por lei, considerado, respeitado e valorizado pelas políticas e práticas educacionais, e, portanto, pelas instituições de ensino e pelos/as educadores/as, a excelência da educação deve ser repensada e avaliada não apenas pelos critérios acadêmicos tradicionais. É preciso agregar a esses critérios os tempos e especificidades das singularidades. É preciso que a educação reconheça e valorize, de fato, inclusive nas avaliações, a diversidade de singularidades étnico-raciais, as múltiplas sexualidades, as religiosidades, enfim, as diversas formas de ser, estar, significar e produzir no mundo, as diversas formas das pessoas expressarem a sua humanidade.

Leis, resoluções, portarias e planos que incidem sobre a educação, por força de produção de direitos das lutas de afirmação, têm sido propostos, discutidos, parcial ou totalmente aprovados, ou rejeitados pelas instituições que legislam e formulam políticas. As lutas por respeito e dignidade são também lutas pela formulação e aprovação de leis e normas, algumas já em vigor e que necessitam de mais investimentos e adesões para sua plena implementação.

Exemplos disso são as Leis Federais 10.639/2003 e 11645/2008 que, como sabemos (se não sabemos, devemos saber), alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996),

adicionando os artigos 26-A e 79-B³ que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica e, por consequência e necessidade, na educação superior, principalmente nos cursos de formação de professores. Também como consequência dessa nova obrigatoriedade legal imposta pela LDB, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004, do Conselho Nacional de Educação - CNE), que regulamentam e agregam ao conteúdo dos artigos 26-A e 79-B da LDB uma nova definição de educação das relações étnico-raciais.

Propostas históricas do movimento social negro⁴, através de ações políticas e práticas, as políticas de ações afirmativas⁵ de inclusão e permanência de negros em instituições de ensino, o ensino de História africana e afro-brasileira e a educação antirracista, atualmente em vigor, do ponto de vista da luta do movimento, buscam a promoção da igualdade racial e, assim, a democratização dos direitos. A educação das relações étnico-raciais, proposta pela Lei 10639/2003 e regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é a culminância de uma luta histórica

3 A Lei 10.636 adicionou à LDB os artigos 26-A e 79-B, com as seguintes relações:

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

§ 1º-O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º-Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Em 10 de março de 2008, com a sanção da Lei 11.645, O artigo 26-A da LDB sofreu alteração, sendo nele incorporado, além do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena. O novo artigo, instituído pela Lei 11.645, passou a ter a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

4 Para os organizadores do I Encontro Nacional de Entidades Negras, realizado em 1991 na cidade de São Paulo, “o Movimento Negro se define como o conjunto de entidades e grupos, de maioria negra, que têm o objetivo específico de combater o racismo e/ou expressar valores culturais de matrizes africanas e que não são vinculados a estruturas governamentais e partidárias” (d’Adesky, 2001).

5 Um estudo detalhado sobre políticas de ação afirmativa pode ser encontrado em Nascimento, 2012.

que estabeleceu um marco legal a partir do qual outra luta se constituiu: a reivindicação de investimentos em políticas públicas e institucionais de formação de professores e produção de conteúdos pedagógicos, assim como de ações (palestras, textos, pesquisas, cursos, campanhas, formação de fóruns e comissões) para o convencimento social e institucional da importância de uma nova educação das relações étnico-raciais que esbarra em resistências e omissões políticas, institucionais, religiosas e pessoais.

Produto da luta contra o racismo, esse marco legal, na perspectiva do movimento social negro, pretende fazer da educação escolar uma prática social de promoção de igualdade racial, pois as relações raciais no Brasil ainda são extremamente desfavoráveis às pessoas negras que diariamente passam por constrangimentos e violências diversas por causa da cor da pele, dos cabelos, da religiosidade de matriz africana e outras especificidades que são relacionadas com feiura, inferioridade, subalternidade, perigo, pessoa suspeita, crenças demoníacas e/ou tribais.

Segundo esse documento de Diretrizes Curriculares:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (p. 14).

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (p. 14).

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra (p. 16)

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Parágrafo 1º, Artigo 2º, da Resolução 01/2004 do CNE - Grifos nossos).

O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Parágrafo 2º, Artigo 2º, da Resolução 01/2004 do CNE - **Grifos nossos**).

Para pensarmos, portanto, a educação das relações étnico-raciais no atual contexto e como esse marco legal deve repercutir nas práticas pedagógicas, é importante, em primeiro lugar, tomarmos como referência a definição dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, do nosso ponto de vista e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, podemos entender a educação das relações étnico-raciais como projeto e prática de promoção da igualdade racial e de uma nova cultura de relações raciais (não racista e valorizadora da relação produtiva entre singularidades), como um processo político e pedagógico que visa fazer da educação uma atividade que, entre outras coisas, produza a compreensão de que há distintas maneiras das pessoas expressarem sua humanidade, questionando criticamente a pretensão implícita no imaginário social brasileiro de que vivemos numa sociedade monocultural, unificada por uma língua única e por uma cultura para a qual todos e todas deveriam convergir.

Nessa concepção de educação das relações étnico-raciais, é fundamental buscarmos entender as razões social-históricas⁶ da legislação e as responsabilidades que as políticas e as práticas educacionais devem assumir no processo de transformação que a legislação persegue, nascida de uma das mais expressivas lutas por direitos em nossa sociedade, a luta contra o racismo e pelo reconhecimento e valorização das raízes africanas. Das poucas leis e normas feitas no Brasil para serem transformadoras, fazem parte as leis 10639/2003, 11645/2008, o Parecer 03/2004 e a Resolução

6 Valemo-nos, aqui, do conceito de social-histórico formulado por Cornelius Castoriadis: “Esse redesdobramento dela mesma que a sociedade opera ao longo de sua história coloca também a questão da temporalidade histórica de uma maneira incompatível com a determinação tradicional do tempo. Ela nos faz ver que a distinção entre sociedade e história e, portanto entre uma sociologia e uma verdadeira ciência da história é enfim inaceitável... Refletir verdadeiramente sobre a sociedade e a história é, portanto, tentar refletir sobre o social-histórico” (Castoriadis, 1987). O social-histórico é um conceito que se refere às relações sociais concretas na histórica de uma sociedade.

01/2004 do CNE, os quais devem ser utilizados como instrumentos de transformação.

Uma das consequências do racismo é a tendência do abandono, pela própria pessoa racizada⁷, de seus pertencimentos e especificidades de matrizes africanas. A relação das pessoas negras, sobretudo mulheres, com seu cabelo, por exemplo, é um dos indicativos mais notórios de autoestima e, pois, de tentativa de distanciamento ou de aproximação de pertencimento (Gomes, 2003), e a escola é um dos lugares de sociabilidade onde essa questão é fortemente presente e, via de regra, um lugar em que estéticas específicas para o corpo negro são depreciadas.

A educação que atua para alienar o outro de seus pertencimentos não é educação excelente. E, infelizmente, é o que a nossa educação, com suas referências eurocêtricas, etnocêtricas, brancas, masculinas e cristãs, parece fazer. Pessoas negras, indígenas e LGBT que professam crenças e religiosidades não cristãs, moradoras das denominadas “periferias” e pertencentes a outras singularidades, culturas e regiões subalternizadas e/ou marginalizadas pela sociedade são, ainda, constrangidas pelos estatutos e currículos escolares, pelas práticas pedagógicas e pelos processos de qualidade e excelência acadêmicas que, em geral, baseiam-se em valores, princípios e diretrizes que, quase sempre, incluem uns e excluem outros.

Currículo e pedagogia são territórios de disputas e de exercício de poder. Na perspectiva do conceito de educação das relações étnico-raciais, professores e professoras devem fazer com que o currículo e a prática pedagógica afirmem e reforcem positivamente os diversos pertencimentos étnicos e raciais. É preciso acolher respeitosamente os diferentes pertencimentos. E, neste sentido, é importante que professores, ao cultivarem e expressarem seus pertencimentos étnico-raciais, estejam abertos a compreender, respeitar e valorizar os demais pertencimentos, para que todos se vejam presentes no processo de ensino-aprendizagem e, mais que isso, para que se sintam participantes do processo em condições simétricas, sem constrangimentos.

E, neste sentido, o suporte em visões de mundo africanas ou de matrizes africanas pode ser considerado. E é importante que seja, principalmente se considerarmos os diversos estereótipos negativos e equivocados que há no Brasil sobre o continente africano.

7 Pessoa estigmatizada por preconceitos e vítima de discriminações raciais.

O conceito de Ubuntu, por exemplo, denota que o propósito de viver é construir a vida junto com os outros. O ditado xhosa “Umuntu Ngumuntu Ngabantu”, traduzido como “uma pessoa é uma pessoa por causa de outras pessoas” ou “eu sou porque nós somos”, é a essência da ética Ubuntu e indica que só nos realizamos em comum. Segundo Desmond Tutu⁸, Prêmio Nobel da Paz e Arcebispo sul-africano, Ubuntu denota “que não podemos ser plenamente humanos sozinhos”, “que somos feitos para a interdependência”. Ainda de acordo com Desmond Tutu, praticar Ubuntu “é estar aberto e disponível aos outros”. A pessoa ou instituição que pratica Ubuntu reconhece que existe por que outras pessoas existem. Reconhece, portanto, que existem formas singulares de expressão de humanidade e que as singularidades, como tais, têm igual valor.

A palavra Ubuntu pode, portanto, ser entendida como “o que é comum a todas as pessoas”. Bas’Ilele Malomalo (2014), nos dá uma explicação:

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 comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). Esse pensamento é vivenciado por todos os povos da África negra tradicional e é traduzido em todas as suas línguas... Como elemento da tradição africana, o Ubuntu é reinterpretado ao longo da história política e cultural pelos africanos e suas diásporas. Nos anos que vão de 1910-1960, ele aparece em termos do panafricanismo e da negritude. São esses dois movimentos filosóficos que ajudaram a África a lutar contra o colonialismo e a obter suas independências. Após as independências, estará presente na práxis filosófica do Ujama de Julius Nyerere, na Tanzânia; na filosofia da *bisoitéou* bisoidade (palavra que vem da língua lingala, e traduzida significa “nós”) de Tshiamalenga Ntumba; nas práticas políticas que apontam para as reconciliações nacionais nos anos de 1990 na África do Sul e outros países africanos em processo da democratização. A tradução da ideia filosófica que veicula depende de um contexto

8 Disponível em: <<http://www.beliefnet.com/Inspiration/2004/04/Desmond-Tutus-Recipe-For-Peace.aspx?p=2>>.

cultural a outro, e do contexto da filosofia política de cada agente. Na República Democrática do Congo, aprendi que Ubuntu pode ser traduzido nestes termos: “Eu só existo porque nós existimos”.

De acordo com Petronilha B. G. Silva (2003), africanos e afrodescendentes concebem o termo educar-se como “tornar-se pessoa”, “aprender a conduzir a própria vida”. Neste sentido, educação é um “processo de construir a própria vida”. Segundo a autora:

[...] na perspectiva africana, a construção da vida própria em sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (p. 181).

Na perspectiva dessas africanidades, ou seja, de culturas, valores, visões de mundo e formas de ser e viver de matrizes africanas, fazer e sentir-se parte de uma comunidade implica em convivências que possibilitem o exercício, o desenvolvimento e o enriquecimento de conhecimentos, energias e possibilidades, através de orientações e relações que ajudam no “tornar-se pessoa”. Assim, como afirma a autora, “é missão de cada pessoa aprender e ensinar”.

Em vista disso, nos estabelecimentos de educação, é importante que o nosso olhar seja voltado para nós em comum, para a produção desse comum como relação entre a multiplicidade de singularidades que o constitui.

Quem somos e quem são nossos alunos e nossas alunas? Que dimensões constituem cada um e cada uma de nós? Qual o impacto do racismo na vida, na visão de mundo, no corpo, na autoestima deles e delas? Temos um projeto de sociedade e de democracia? A perspectiva de igualdade racial e de uma relação respeitosa entre as diversas singularidades consta desse projeto? Qual é o papel da escola e da prática pedagógica nesse projeto?

São questões que devemos nos fazer sempre e em relação, se temos como perspectiva um constante processo de democratização da sociedade, o que inclui a superação de comportamentos pessoais e institucionais que atribuem mais valor a uns do que a outros, em que uns importam mais que outros, em que o racismo e outras formas de discriminação determinam

tais distinções e tratamentos desiguais. Toda educação insere-se numa determinada perspectiva, pois, como afirma Lilian do Valle (1996),

[...] queiramos, ou não, o domínio da educação é sempre, e continuamente, o do projeto. Trabalha como que ainda não está aí, com a construção, com a antecipação. A educação é o projeto de criação do mundo humano, pela criação do homem que o habita [...] Por isso educação é forçada a se pensar como atividade imaginária, imaginar o mundo e o homem que se prepara.

A educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura afro-brasileiras, pensados pelo ativismo negro contra o racismo e expressos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, são propostas que colocam a educação como parte fundamental do projeto de promoção da igualdade racial em nossa sociedade, sem o que não pode haver democracia.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

O sistema socioeducativo para adolescentes infratores é um contexto cheio de detalhes que lhes são peculiares, que colocam aos educadores que ali atuam desafios diferentes daqueles encontrados na escola regular, desafios muito mais complexos. No âmbito de uma instituição socioeducativa, o tempo-espço é restrito em todos os aspectos. Os (as) adolescentes ficam na instituição por períodos diferenciados, o que é um problema para qualquer projeto pedagógico. Há também regras diferenciadas daquelas que normalmente encontramos numa escola regular. O trabalho do (a) professor (a) precisa obedecer a outras regras, inclusive regras de segurança.

Porém, do ponto de vista do pensamento que predomina neste novo campo de reflexão pedagógico, a educação das relações étnico-raciais, o sistema socioeducativo para adolescentes infratores é um laboratório, com grandes desafios e possibilidades, pois é um contexto que denuncia algumas das perversidades oriundas das relações raciais assimétricas que é uma das características das relações sociais no Brasil. É, portanto, fundamental, e o que espera a luta contra o racismo, que os (as) educadores (as) levem em consideração nas suas práticas a legislação citada aqui sobre o tema e assumam como perspectiva os princípios dessa legislação, ou seja, de

Consciência Política e Histórica da Diversidade, de Fortalecimento de Identidades e de Direitos e de Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações⁹.

É muito relevante, para um projeto e um processo de educação das relações étnico-raciais que visa contribuir para a promoção da igualdade racial nas relações sociais, o fato de que a grande maioria dos (as) adolescentes em privação de liberdade são oriundos da pobreza e da negação social de direitos, sendo notoriamente negros e negras. Pois, do ponto de vista do pensamento que parece predominar em nossas instituições, principalmente naquelas de repressão, arbítrio, legislação e governo (o Estado), é preciso, de alguma forma, livrar a sociedade dos que lhe são indesejáveis. E o racismo é um elemento que a sociedade utiliza para definir quem são esses indesejáveis e para se fazer a escolha de quem deve morrer e quem deve viver, ou quem deve estar aqui ou ali.

Notadamente, pessoas negras e pobres (principalmente as que residem em favelas) são as que experimentam cotidianamente, por parte do Estado e da chamada “opinião pública” (ou seria opinião publicada?), maior intolerância aos seus erros e maior desconfiança a sua presença, além de constituírem o público alvo preferencial das políticas e instituições estatais que investem sobre suas formas de vida com o estabelecimento de modelos e, a partir deles, de limites e formas de controle, disciplinarização e modelagem, que podem chegar à privação de liberdade ou ao extermínio dos que não se enquadrem na ordem estabelecida. Abordagens policiais cotidianamente reveladas através de imagens e vídeos nas redes sociais da internet e, eventualmente, na própria imprensa, e conteúdos de medidas como o decreto do governo do estado do Rio de Janeiro que regulamenta a política de pacificação via Unidades de Polícia Pacificadora (UPP)¹⁰, do nosso ponto de vista, são exemplos disso.

Michel Foucault denominou de biopoder esse conjunto de mecanismos estatais que estabelecem as condições, as formas de aplicação,

9 Esses princípios constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

10 O Decreto Nº 42787 de 06 de janeiro de 2011 que, no artigo 1º, parágrafo 1º, define que “São áreas potencialmente contempláveis por UPP, consoante os critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Segurança, **aquelas compreendidas por comunidades pobres, com baixa institucionalidade e alto grau de informalidade**, em que a instalação oportunista de grupos criminosos ostensivamente armados afronta o Estado Democrático de Direito” (Grifo nosso).

as tecnologias e as práticas de um poder sobre os corpos e sobre a vida. O Estado é biopoder quando expressa comando sobre vida e sobre os corpos, através de decisões, ações, leis específicas e formas parciais de utilização das leis¹¹.

E, para Foucault, a chave que permite esse poder estatal considerar-se soberano e sentir-se no direito de estabelecer quem deve viver e/ou ter mobilidade e quem deve morrer ou ser imobilizado é o racismo (Neto, 2010). “Não há praticamente nenhum exemplo de funcionamento moderno do Estado que, a um certo momento, em um certo limite, e em certas condições, não passe pelo racismo” (Foucault, 1976 *apud* Neto, 2010). O racismo é um dos parâmetros da ação do Estado sobre os corpos e a vida¹².

Isso parece estar presente em algumas leis e propostas estatais, como são o artigo do Código Penal brasileiro que fundamenta o chamado “auto

11 No Rio de Janeiro, por exemplo, a utilização da Resolução 013 da Secretaria Estadual de Segurança Pública se dá quase que exclusivamente para proibir a realização de bailes funk nas favelas. A Resolução 013 regulamenta o decreto nº. 39.355 de 24 de maio de 2006, que determina sobre a atuação conjunta de órgãos de segurança pública na realização de eventos. Foi assinada em 2007 pelo secretário de segurança pública, José Mariano Beltrame, proibindo a realização de eventos de cunho cultural, esportivo e social sem a autorização prévia das autoridades responsáveis pelo policiamento de determinadas áreas. Esta resolução foi muito utilizada para impedir a realização de bailes funk, pagodes e outros tipos de manifestações culturais nas favelas com Unidades de Polícia Pacificadora. Em 2013, pressionado pelas manifestações populares que impactaram negativamente na avaliação pública do seu governo e pelas críticas dos setores afetados pela utilização da resolução referida, o então governador Sérgio Cabral decidiu pela revogação da mesma. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1715979>>.

12 É revelador de tal afirmação o que foi dito a jornalistas, em 23 de outubro de 2007, pelo Secretário de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, José Mariano Beltrame: “tiro em Copacabana é uma coisa, um tiro na Coréia é outra”. Coréia é nome de uma favela situada no bairro de Senador Camará, periferia pobre e de maioria negra da cidade do Rio de Janeiro, enquanto Copacabana é um conhecido bairro de classe média. É também reveladora a condenação a cinco anos de prisão do morador de rua, negro, Rafael Braga Vieira, preso, no dia 20 de junho de 2013, durante uma grande manifestação popular em que houve confronto com a polícia, ao sair de uma loja abandonada no centro do Rio com uma garrafa de água sanitária, um desinfetante e uma vassoura (material considerado “explosivo” pelo inquérito). Rafael, que não estava se manifestando, foi vítima de uma resposta do Estado, muito mais política e discriminatória do que fundamentada juridicamente, às manifestações de rua.

de resistência”¹³ e a proposta de “redução da maioria penal”¹⁴, os quais podemos entender como dispositivos que ampliam uma das dimensões do poder que exerce o Estado sobre as vidas das pessoas, ou seja, o direito sobre os grupos e indivíduos “perigosos”, cuja origem social e racial é sempre pobre e quase sempre negra. Não é por acaso que, historicamente, o movimento social negro questiona e atua contra dispositivos como esses e, de forma mais ampla e em conjunto com outras lutas, contra os dispositivos e ações de controle e as barreiras raciais e sociais que o biopoder cria, através de suas instituições e da fabricação de crises, como formas e estratégias para atender a interesses do capital e justificar a exceção, a pacificação, a expropriação e criminalização ou extermínio¹⁵ de subjetividades rebeldes que resistem e insistem em participar das dinâmicas sociais, mesmo que por meios ilegais.

No Brasil, como mostram pesquisas, estudos e fatos, historicamente o racismo se faz presente nas relações pessoais e nas práticas institucionais e se dá principalmente sobre as pessoas, as formas de vida e as culturas afro-brasileiras. A série de estudos intitulada “Mapa da Violência”¹⁶, por exemplo, em seu último relatório, constata que o número de homicídios de pessoas negras por arma de fogo é **duas vezes e meia** maior que o número de homicídios de pessoas brancas. De forma semelhante, o

13 Apesar de não haver uma lei específica que o defina, o auto de resistência tem amparo no artigo 292 do Código de Processo Penal, que diz: “Se houver, ainda que por parte de terceiros, resistência à prisão em flagrante ou à determinada por autoridade competente, o executor e as pessoas que o auxiliarem poderão usar dos meios necessários para defender-se ou para vencer a resistência, do que tudo se lavrará auto subscrito também por duas testemunhas”. Organizações de defesa de direitos humanos e movimentos sociais (entre os quais ativistas e grupos organizados do movimento negro) pressionam que para que ocorra a votação e aprovação do Projeto de Lei 4471/12, que visa acabar com os autos de resistência.

14 Proposta de Emenda à Constituição (PEC) Número 171/1993.

15 Segundo o jornal “O Globo”, em 08 de abril de 2015, “ao comentar sobre as investigações que apuram a morte de Eduardo de Jesus Ferreira, de 10 anos, por um policial no Morro do Alemão”, o governador do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Pezão, disse que “o policial está muito abalado desde aquele dia. Ele tomou um susto, achou que o garoto estava com uma arma. Infelizmente é uma chaga que a gente tem dentro das diversas favelas no Rio. Nós temos fotos do serviço de inteligência e dos próprios soldados das UPPs, de diversas crianças de 10, 12 anos portando fuzil, postando pistola Glock”. Mais que uma justificativa, a declaração do governador, do nosso ponto de vista, configura-se como uma autorização.

16 Disponíveis em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br>>.

estudo “Participação, Democracia e Racismo”¹⁷, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, mostra que “a cor negra/parda faz aumentar em cerca de 8 pontos percentuais a probabilidade do indivíduo ser vítima de homicídio” e ainda que **“negros são maiores vítimas de agressão por parte de polícia”**. Já a pesquisa “A aplicação de penas e medidas alternativas no Brasil”¹⁸, também do IPEA, mostra que “a maioria dos acusados que recebem penas alternativas é de brancos enquanto os negros são condenados com mais frequência à prisão”. No sistema socioeducativo, destinado a adolescentes infratores, de acordo com dados do Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes em Conflito com a Lei (CNAACL), cerca de 70% dos menos são negros.

É notório nesses estudos o que afirmou o Senador Paulo Paim em artigo publicado no jornal “O Globo” em 24 de abril de 2004: “ainda é muito forte na sociedade o que Abdias Nascimento, em 1949, denominou de delito de ser negro”. Ser negro no Brasil é pertencer a um grupo de riscos (de discriminação racial, de violência, de condenação, de morte, de pobreza e miséria, de participar de atividades criminosas).

Como a escola regular, mas de forma mais violenta e autoritária, a instituição do sistema socioeducativo é um dos espaços em que são reproduzidos alguns dos posicionamentos e práticas que nossa sociedade conserva e que contribuem para a produção de desigualdades sociais e indivíduos embrutecidos e violentos, tais como preconceitos e discriminações raciais, sexuais, regionais/territoriais e socioeconômicas, naturalização de explorações, exclusões, injustiças e barreiras ao pleno exercício dos direitos formais, medos das instituições e das “autoridades” que exercem poderes sobre as pessoas quase sempre de forma parcial. Isso se dá, na instituição educativa, através das suas dinâmicas de controle, disciplinarização e moldagem de corpos e singularidades às formas de vida aceitas e toleráveis pelo biopoder, valendo-se, muitas vezes para isso, de pedagogias e conteúdos considerados racistas pela própria legislação em vigor.

A atual perspectiva de educação das relações étnico-raciais, expressa no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino de História e Cultura

17 Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/131017_bapi4_daniel_racismo.pdf>.

18 Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150325_relatorio_aplicacao_penas.pdf>.

afro-brasileiras e africanas e para a educação das relações étnico-raciais, nos permite afirmar que o trabalho docente, mesmo numa instituição socioeducativa, deve ser uma ação cultural para transformar esses lugares de educação, de espaços de assimetrias e reprodução do racismo em espaços comuns, ou seja, espaços onde as singularidades, como tais, possam experimentar relações respeitadas sem serem impedidas de se expressar.

Na instituição socioeducativa que deve desenvolver atividades que busquem, de acordo com o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013), (re)instituir direitos, interromper a trajetória infracional e permitir aos adolescentes inclusão social, educacional, cultural e profissional, a educação das relações étnico-raciais pode ser o diálogo: sobre os processos sociais-históricos e as condições político-econômicas que constituem a própria condição em que se encontram os/as adolescentes ditos/as infratores/as; sobre o racismo e a necessidade de posicionamentos críticos a esse respeito; sobre saberes e culturas de matrizes africanas e suas possibilidades criativas e positivas, com base nos valores civilizatórios das africanidades e em trajetórias negras de sucesso nas artes, na política e em outras atividades sociais e técnicas, na perspectiva de ajudar os/as adolescentes a visualizarem caminhos, a aprenderem a conduzir suas próprias vidas sem violarem direitos e serem ativistas de formas dignas de relações sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

_____. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de março de 2008.

_____. 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. Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE 01/2004, de 10 de março de 2004.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto*. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GOMES, Nilma Lino. “Uma Dupla inseparável: cabelo e cor da pele”. In: BARBOSA, Lucia M. A., et al. *De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa obre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. *Ubuntu: Eu sou porque nós somos*. Revista online. n. 353. São Leopoldo: Unisinos, 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br>>.

MALOMALO, Bas'ilele. *Filosofia do Ubuntu: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2014.

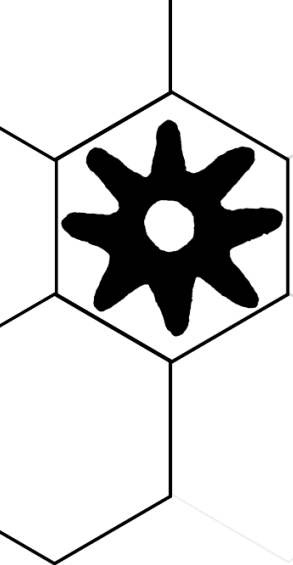
NASCIMENTO, Alexandre do. *Do Direito à Universidade à Universalização dos Direitos*. Rio de Janeiro: Litteris, 2012.

_____. “Uma reflexão sobre o atual ciclo de lutas do comum no Brasil”. In: *Revista Lugar Comum*. n. 43. Rio de Janeiro, 2015.

NETO, Leon Farhi. *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

SILVA, Petronilha B. G. E. “Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos”. In: BARBOSA, Lucia M. A., et al. *De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa obre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

VALLE, Lilian do. *A escola pública e a crise do pensamento utópico moderno*. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.



CAPÍTULO 3

LEI 10.639/03 E SUA PERSPECTIVA DECOLONIAL: BREVES REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS

MARIA PRISCILA DOS SANTOS JESUS¹

“AÇÃO AFIRMATIVA ATITUDE POSITIVA”: PONDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, VOLTADAS PARA POPULAÇÃO NEGRA

Também denominadas como Políticas Reparatórias, as Políticas de Ações Afirmativas englobam várias ações que têm como principal objetivo amenizar a situação de desigualdade experimentada pela população negra brasileira, no intuito de promover a igualdade de direito e de fato.

A implementação do direito à igualdade é tarefa fundamental a qualquer projeto democrático, já que em última análise a democracia significa a igualdade – a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A busca democrática requer fundamentalmente o exercício em igualdade de condições, dos direitos humanos elementares (Piovesan, 2005, p. 42).

Nesse sentido, as Políticas de Ação Afirmativa apresentam à sociedade brasileira uma possibilidade de tentar atenuar a enorme e histórica diferença na balança social entre as populações negras e não negras.

Sob a perspectiva racial, considerando as especificidades do Brasil, que é o segundo país do mundo com maior contingente populacional afrodescendente (45% da população brasileira, perdendo apenas para Nigéria)

¹ Pedagoga, Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Associação Elas Existem - Mulheres Encarceradas, Diretora colegiada, coordenadora do projeto de remissão de pena pela leitura - LER.



tendo sido, contudo, o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão, faz-se emergencial a adoção de medidas eficazes para romper com o legado de exclusão étnico-racial, que compromete não só a plena vigência dos direitos humanos, mas a própria democracia no país – sob a pena de termos uma democracia sem cidadania (Piovesan, 2005, p. 42).

As políticas de ação afirmativa apresentam um duplo papel: o primeiro diz respeito à reparação histórica de um passado condicionado à escravidão que se desdobra até hoje sobre a forma de precoce e de desigualdades; o segundo refere-se ao papel das políticas na promoção de uma mudança estrutural nos espaços de poder, tendo em vista que, ainda hoje, muitas pessoas se beneficiam desta estrutura, reelaborando estratégias, para a manutenção do seu status quo e a permanência da população negra na subalternidade. A esse respeito sinaliza Oliveira:

É comum atribuir ao passado à situação da população negra na sociedade contemporânea, nos setores sociais. Como herança de práticas violadoras, mas é preciso atentar para práticas violadoras atuais que fazem com que as desigualdades raciais permaneçam em certos setores sociais de maneira quase crônica ao longo dos anos (Oliveira, 2012, p. 398).

É válido ressaltar que a idealização das Políticas de Ação Afirmativa no Brasil partiu da organização política de diversos setores do movimento social negro que tem construído uma trajetória de perseverança em promoção da igualdade para população negra brasileira.

Dentre a série de propostas, apresentadas pelas Políticas de Ação Afirmativa, a que, de longe, gera grande polêmica diz respeito ao sistema de cotas raciais implantado em algumas universidades públicas no país. Muitas foram as críticas tecidas, inclusive acusações por parte de intelectuais e juristas sobre a constitucionalidade das cotas e o perigo que as ações afirmativas ofereciam aos ideais de uma sociedade liberal. Em contrapartida, muitos intelectuais discordaram deste ponto de vista e partiram em defesa das ações afirmativas, assim como Guimarães (2006):

[...] alinhavo idéias que vão no sentido de afirmar que, longe de contradizerem a lógica da democracia liberal, tais ações afirmativas radicalizam-na e só podem ser compreendidas em contextos em que o indivíduo e o

mérito são tomados rigorosamente a sério. Em alguns âmbitos como na defesa do mercado para brasileiros natos, nos anos 1940, ou no combate a desigualdades regionais, nos anos 1960, foi o apego aos nossos princípios igualitários e a vontade de preservar a unidade nacional o que nos levou a desenhar políticas afirmativas, respectivamente a chamada lei de 2/3 eo dispositivo de incentivo fiscal conhecido como 34/18 (Guimarães, 2006, p. 74).

Estes dispositivos legais serviram, respectivamente, para garantir reservas de vagas para trabalhadores brasileiros em empresas multinacionais que se instalassem no Brasil e incentivo fiscal para quem implantassem empresas no Nordeste e Norte. Essa “discriminação positiva” serviu para que hoje tenhamos nestas regiões pólos industriais fortes e a garantia de emprego para os cidadãos lá residentes. As políticas diferenciadas não podem ser interpretadas como mero privilégio, na verdade, elas são uma tentativa de promoção da igualdade. Oliveira (2012) reflete sobre a interpretação que devem ser dadas às políticas de ação afirmativa:

Como políticas sociais orientadas pelo princípio de igualdade, as políticas de ações afirmativas exigem a renúncia à neutralidade estatal e a tomada de uma posição comprometida com a distribuição igualitária de bens materiais e não materiais e para isso, as políticas repassadoras das injustiças que colocaram determinados grupos em situação de inferioridade são indispensáveis (Oliveira, 2012, p. 394).

Desde agosto de 2012, passou a ser garantida a reserva de vagas, com percentual de 50%, nas instituições federais de ensino aos estudantes oriundos de escolas públicas e, dentro deste percentual, reservam-se também vagas para alunos negros e indígenas. Um avanço como este deve ser bastante celebrado, haja vista que as expectativas são que, a médio e longo prazo, os reflexos positivos destas medidas aparecerão em todos os indicadores sociais.

Outra ação afirmativa que é alvo de nosso interesse neste texto é a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africanas e afro-brasileiras fundamentada a partir da Lei 10.639/03. No ano de 2008, a Lei 11.645/08 é criada para que se inclua também a História indígena nos currículos escolares. É necessário ter a consciência de que a implementação destas leis não favorece somente aos descendentes de africanos e indígenas, mas sim a

toda população brasileira. A implementação de ambas as leis não promove apenas um acréscimo na quantidade de conteúdos a serem trabalhados nas escolas, mas é, sim, um convite à reflexão crítica acerca da ideologia curricular presente nas intuições de ensino de nosso país, tendo em vista a relevância do currículo enquanto espaço de disputa e contestação.

Nesse sentido, é interessante entender que “[...] o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros [...]” (Moreira; Silva, 1999, pp. 28-29). A necessidade de se problematizar o currículo enquanto lugar de controle social se faz emergente para que possamos trazer para o debate a questão da permanência e da representação de determinados grupos étnicos e sociais em condições de subalternidade.

Apesar de já terem se passado alguns anos desde a promulgação da lei, é necessário afirmar o quanto ainda as escolas precisam avançar no sentido de ampliar seu repertório sobre a temática. É perceptível o quanto a maioria das instituições ainda se restringe a falar sobre História e Cultura africanas e indígenas em datas específicas, leia-se 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) e 19 de abril (Dia do índio). Se essa deficiência na efetivação da lei é facilmente perceptível aqui fora, imaginem em espaços de privação de liberdade? É preciso problematizar a implementação da História e Cultura africanas e afro-brasileiras dentro das unidades socioeducativas urgentemente.

SOCIOEDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS

A concepção sobre a Socioeducação surge no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma conquista histórica, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Partindo da concepção de Educação Social, a socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e Direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes (Bisinoto, 2015). O perfil racial dos/as adolescentes em restrição e privação de liberdade no Brasil é formado majoritariamente por pretos e pardos, assim como o perfil racial dos adultos presos. Segundo o SINASE-2016, 59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta. Esse dado nos coloca diante de uma situação de reflexão sobre como o modelo

socioeducativo vigente se organiza para acolher esses sujeitos. Quais práticas pedagógicas devem ser abordadas no contexto socioeducativo que contemplem a diversidade racial presente neste grupo? Pensar a efetivação da Lei 10.639/03, que obriga o ensino de História e Cultura africanas e afro-brasileiras em escolas públicas e privadas, no contexto de espaços de privação de liberdade, é possibilitar uma perspectiva de diálogo decolonial. Identificar os desafios e possibilidades da implementação da lei e pensar coletivamente estratégias pedagógicas para viabilização da sua implementação, na socioeducação, são pontos que precisam ser aprofundados no debate sobre educação e relações raciais e na luta antirracista. Não podemos perder de vista que os/as adolescentes negros/as inseridos no contexto da socioeducação já trazem consigo muitas marcas provocadas pelo racismo estrutural. Essa “desproporção racial”, como dizem pudicamente os criminólogos, é ainda mais pronunciada entre os jovens, primeiro alvo da política de penalização da miséria (Wacquant, 2001, p. 61). O olhar atento e a escuta sensível são caminhos possíveis para a construção de uma práxis pedagógica que contemple esses sujeitos.

Durante a realização de uma oficina pedagógica sobre estética negra em uma unidade socioeducativa na cidade do Rio de Janeiro, deparei-me com adolescentes que, apesar de frequentarem a escola da unidade e já terem passado em algum momento de sua infância por escolas regulares fora da unidade, não sabiam o que significava o dia 20 de novembro, por exemplo. Para elas/as se tratava apenas de um feriado da cidade. Problematicizei mais um pouco para saber o que aquele grupo entendia sobre História e Cultura africana e indígenas e me deparei com afirmações que versavam sobre escravidão, pobreza, canibalismo, pouca inteligência, doenças e feiúra. As contribuições históricas, segundo as percepções de alguns/as, se restringiam à culinária e ao samba. É importante salientar que o perfil racial daqueles/as adolescentes era majoritariamente de pessoas negras. É entristecedor perceber o quanto a autoestima destes sujeitos é diretamente afetada por essas narrativas equivocadas sobre a história dos seus ancestrais. A tentativa de se afastar desta ancestralidade aparecia inclusive na negação da sua cor de pele e demais traços fenotípicos. Outras denominações eram criadas quando consultados sobre sua identificação racial, todas na tentativa de fugir das palavras, negro/a, preto/a e indígena. Conhecer a história de seu povo é a melhor maneira de se reconhecer no mundo também. Sujeitos, que estão expostos desde muito cedo a narrativas que apagam traços valorosos de sua descendência e que em contrapartida reforçam estereótipos negativos sobre esta, irão preferir se

afastar de qualquer possibilidade de identificação com essas histórias. É altamente compreensivo que este movimento ocorra. O que precisamos pensar é em como construir possibilidades de enfrentamento a estas narrativas negativas e de viabilização da história que foi escamoteada. Acredito que perspectivas epistemológicas descolonizadoras são caminhos possíveis para o enfrentamento e superação dessas barreiras.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A CONSTRUÇÃO DE OUTRAS NARRATIVAS

Pensar uma educação decolonial é entender que “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

O processo de tentativa de apagamento da cultura africana atrelada à catequização, inicialmente de indígenas e depois dos africanos escravizados, foi uma das estratégias de aniquilação cultural da memória desses povos. Miranda (2016), em seu artigo “O Político-Pedagógico na Socioeducação: Outras intervalações possíveis para uma perspectiva decolonial de currículo”, aponta alguns caminhos e sinaliza alguns entraves na busca por propostas pedagógicas “não autorizadas”, porém, necessárias dentro da socioeducação. Os obstáculos podem ser mapeados quando admitimos que as identidades que definem os estratos socioculturais não estão lado a lado em termos das representações desses segmentos que sofrem com a subalternização de suas expressões culturais (Miranda, 2016, p. 87). Ocorre um processo de normalização e verticalização das diferenças. Nesse sentido, normalizar significa “eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (Silva, 2011, p. 83).

Por fim, podemos considerar que a Lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira. (Oliveira; Candau, 2010). A importância da efetivação da Lei 10.639/03 nos espaços de privação de liberdade se justifica a partir do entendimento de que conhecer a verdadeira história do seu povo é também uma maneira de se (re)conhecer como sujeito histórico.

REFERÊNCIAS

BISINOTO, Cynthia. “Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo”. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, pp. 575-585, out./dez. 2015.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. FUSP – Fundação de apoio à Universidade de São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2006.

MIRANDA, Claudia. “O Político-Pedagógico na Socioeducação: outras intervalações possíveis para uma perspectiva decolonial de currículo”. In: MENDES, C.L.S.; JULIÃO, F.J; VERGÍLIO, S.S. *Educação Socioeducação e Escolarização*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2016.

MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Iolanda de. *Relações raciais no contexto social, na Educação e na Saúde: Brasil, Cuba e África do Sul*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Belo Horizonte”. In: *Educ. rev.* v. 26. 2010, pp. 15-40.

PIOVESAN, Flávia. “Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos”. In: SALES, Augusto dos Santos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas “Américas”*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005, pp. 33-44.

SILVA, Tassia Fernanda de Oliveira. “Questões Étnico - raciais e Currículo: uma abordagem reflexiva”. In: *Revista Fórum Identidades. Itabaiana*, GEPIADDE, Ano 5, v. 09, jan-jun de 2011.

WACQUANT, Loic. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.



CAPÍTULO 4 JUVENTUDE NEGRA E SOCIOEDUCAÇÃO

RAUL JAPIASSU CÂMARA¹

Há duzentos anos, o cientista alemão von Humboldt, que soube ver a realidade hispano-americana, escreveu que *“a pele menos ou mais branca determina a classe a que pertence o homem na sociedade”*. Essa frase continua retratando não só a América hispânica, mas todas as Américas, de norte e a sul. (Eduardo Galeano, “De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso”, p. 65).

É visível que determinadas etnias são hegemonicamente excluídas da sociedade, em suas diversas modalidades, em detrimento de outras no continente americano como um todo. Buscaremos fatores sociológicos da gênese da construção de uma estrutura mental do “não pertencimento social” a estes grupos em função de práticas históricas das elites econômicas e políticas que resultaram neste processo de exclusão que vivemos até os dias atuais.

Leonardo Boff, em recente artigo, “Cuatro sombras afligen la realidad brasileira²”, três “sombras” nos interessa abordar neste curto artigo. Assim, passo a enumerá-los: “passado colonial”, do qual destaca a brutalidade pelo qual foram submetidos estes povos, obrigados a “falar a língua do invasor”, assumir suas formas políticas e religiosas. “Genocídio indígena” que na incapacidade de conviver com o diferente, pois não eram considerados

1 Mestre em História da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro e do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Atua na Escola Socioeducativa do DEGASE, realizando estudos no Centro de Documentação e Memória (CEDOM) do DEGASE.

2 Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2016/03/24/cuatro-sombras-afligen-la-realidad-brasilera/>>. Acesso em: 01 de abril de 2016 às 15:08.



plenamente humanos, foram brutalmente dizimados e, para o autor “a mais nefasta de todas”: “a escravidão”:

Entre 4 e 5 milhões de negros foram deportados da África como “peças” a serem negociadas no mercado para servirem nos Engenhos ou nas cidades como escravos. Negamo-nos o status de pessoa humana e seus gritos ainda hoje ecoam ao céu.

Destas dominações um sistema mental prevalece: a necessidade incontestada de civilizar o outro. Transformá-lo num “igual”, porém inferior, não só alfabetizando-os nos códigos que desconheciam, mas também através de mecanismos educacionais que os faça não só interiorizar tal aprendizado, naturalizá-lo e reproduzi-lo socialmente como verdade.

A colonização germinou nesta terra a intolerância e a violência onde encontraram solo fértil para se desenvolver. Convivemos com seus frutos até os dias atuais, seja pela prática de preconceitos enraizados, não respeitando as diferenças dos povos colonizados, ou pela exclusão ao acesso de bens materiais e sociais a índios e negros, relegando-os ao trabalho manual como suas únicas e naturais vocações, acabando por prejudicar seu futuro de fracasso social, negando-lhes acesso a condições favoráveis ao pleno desenvolvimento intelectual e moral. Este somente reservado ao branco colonizador cristão, senhor de terras e de homens.

Podemos exemplificar pela carta de Pero de Magalhães Gândavo ao rei de Portugal, em 1573, na qual observava-se que a intolerância já havia disponibilizado frutos. Destacava a inexistência de três letras no alfabeto daqueles povos: F, L e R. Assim impossibilitados de reconhecerem as únicas e verdadeiras palavras: FÉ, LEI e REI, que logicamente seriam do colonizador: fé cristã, rei absolutista e a lei da sujeição.

Este processo histórico estava submetido às práticas mercantilistas no sentido do cumprimento desta cartilha econômica: colonialismo (submeter terras e povos a dominação a fim de explorar produtos valiosos tropicais), o metalismo (a busca de metais preciosos a serem entesourados) a fim de se alcançar a meta síntese, uma “balança comercial favorável”, submetendo povos e seus meios naturais à extinção.

Se durante os séculos XVI e XVII a lógica colonial mercantilista aliada a contrarreforma monopolizadora das almas nativas e de suas riquezas produziram corpos dóceis à escravidão e a exploração econômica das terras do novo mundo. Nos séculos XVIII e XIX entre nós ganha força a idéia

do “homem civilizado”, a transferência do Estado português ancorado em solo colonial, movido pelos ventos do Iluminismo, trouxe consigo o imaginário do ser europeu civilizado de suas cortes, ainda sob influência do Antigo Regime, não abalado pelos ares da Revolução Francesa.

Podemos exemplificar através de artigos dos “Annaes de Medicina Brasiliense” objetivando higienizar a cidade do Rio de Janeiro onde várias doenças desenvolviam-se rapidamente e que diagnósticos eram escritos e publicados em jornais na época a fim de buscar soluções e possíveis culpados pela rápida e intensa proliferação destas “pestes” como eram denominadas. Geralmente “ares”, “águas” e “negros”. Porém o mais maléfico de todos é sem dúvida este último, que contamina a cidade através de seus costumes que degeneram a ordem social e provocam enfermidades. Abaixo escrevo extratos de um tratado médico publicado em 1846:

Não se deve aqui postergar a immundicie domestica originada da escravatura; todos querem ter muitos escravos, e às vezes em uma bem pequena casa, onde mal cabe a familia do senhor, ha familias de escravos, que portanto vivem amontoados n'um pequeno quarto ou loja: qual será o ar destes **pequenos aposentos respirado por muitas pessoas por natureza, e condição immundas?** (grifos nossos).

Continuando o artigo, o médico descreve os males da prostituição na cidade e suas origens:

A prostituição, consequência ineffectivel do ócio e da riqueza adquirida sem trabalho, e **fomentada pelo exemplo familiar dos escravos, que quase não conhecem outra lei, que os estímulos da Natureza,** [...] (grifos nossos).

Percebe-se no discurso médico higienista a ligação do negro a seres naturais, portadores de instintos selvagens, logo não civilizados, considerados bárbaros e agentes da desordem social e biológica neste espaço social. Ou seja, seres naturalmente perigosos, porém úteis na configuração social de cativo são “afastar homens livres do trabalho, que é visto como ocupação indigna” (Elias, 1993, p. 56). Assim ao cunhar a moeda da escravidão em suas faces encontram-se a dicotomia da necessidade e do controle desta população, que circulou até o processo que resultou em sua abolição, praticamente coincidindo com a Proclamação da República, onde se afastou a idéia da exclusividade do trabalho braçal do negro,

mas permanece a idéia de “seres perigosos” e por isso sujeitos a vigilância policial e ao controle judicial.

Em 1929, em uma das primeiras análises acerca do aumento da “delinquência infantil”, o palestrante menciona que seu *locus* encontra-se “principalmente no meio operário, onde a educação dos meninos não é feita com o preciso cuidado³”. Relacionam-se os mais desfavorecidos à inaptidão de educar sua prole, justificando as crescentes internações nos patronatos que fariam a função da “família” que estaria impossibilitada, por serem trabalhadores.

A República conviveu com esta estrutura mental de relacionar uma determinada etnia à “delinquência”, os culpabilizando pela própria existência e circulação pela cidade, propensos ao: crime, ócio, doenças e incapazes de educar, elementos de continuidade histórica nacional.

Processo esse que nos deixou herança que assistimos até os dias atuais, principalmente na produção de maiores vulnerabilidades sociais a esta população jovem negra. Índices variados demonstram o processo de exclusão social que vivenciam, seja pelo extermínio, onde o Mapa da Violência de 2013 revela:

os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do SIM/DATASUS do Ministério da Saúde mostram que mais da metade dos 52.198 mortos por homicídios em 2011 no Brasil eram jovens (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino (Waiselfisz, 2013, p. 9).

Dados recentes⁴ ampliam esta triste constatação que o se o jovem for negro, a chance de ele ser assassinado sobe para 147%.

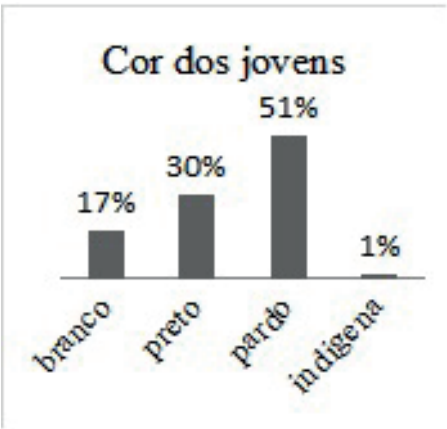
3 Em conferência realizada no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, em 21 de janeiro de 1929, pólo Dr. José Rodrigues da Costa Doria.

4 Dado retirado do “Atlas da violência 2016”: “Aos 21 anos de idade, quando há o pico das chances de uma pessoa sofrer homicídio no Brasil, pretos e pardos possuem 147% a mais de chances de ser vitimados por homicídios, em relação a indivíduos brancos, indígenas. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2016 às 16:39.

Seja pela privação de liberdade, onde a pesquisa⁵ realizada com 100 adolescentes, 75 meninos e 25 meninas, em internação provisória no Novo-DEGASE, sem maiores pretensões generalizantes, dado seu universo quantitativo limitado, porém traça um perfil socioeconômico destes jovens fornecendo dados importantes a fim de refletirmos acerca da realidade desta juventude negra sujeita a socioeducação em nosso estado. Conforme os gráficos que seguem:



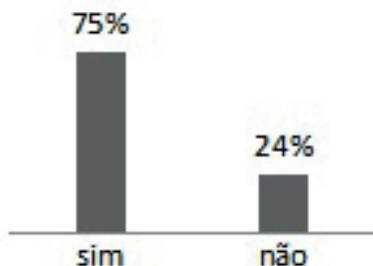
(GRÁFICO 1)



(GRÁFICO 2)

5 Dados provenientes da pesquisa “Tensões da Juventude: um perfil de alguns jovens que passaram pelo sistema sócio educativo do Rio de Janeiro”. (Mimeo). Desenvolvida em novembro de 2014 por Andreia Cidade Marinho. Socióloga, doutoranda no Instituto de estudos Sociais e Políticos e membro do laboratório de Análise da Violência (LAV-UERJ) e Marcos Antônio da Costa Santos. Professor de Geografia do Colégio Pedro II e do C.E. Padre Carlos Leôncio, mestre em educação pela UFRJ e no período em que o estudo foi desenvolvido pertencia ao núcleo de pesquisa do Novo-DEGASE.

Reside em comunidade



(GRÁFICO 3)

Analisando os dados podemos constatar que praticamente três quartos, 73% e 75%, encontram-se na idade de 16-17 anos e residem em comunidade, respectivamente. Entre cinco adolescentes, quatro declararam-se como “pretos” ou “pardos”⁶. Dados acerca do histórico escolar também nos são importantes conhecer: 78% dos jovens entrevistados estavam fora da escola no momento de sua apreensão, 79% já haviam sido reprovados e 84% a abandonaram em algum momento da vida.

Estes dados demonstram o processo de vulnerabilidades sociais que a juventude que cumpre medidas socioeducativas está submetida. Em sua grande maioria negra e parda, herdeiros de uma história social que os negam a existência a todo o momento: moradores de comunidades ou mesmo das ruas, baixíssima escolaridade, concretizada nas excessivas reprovações e abandonos, fazem com que estes acabem sendo presa fácil a atos análogos ao crime, muitas vezes potencializadas ao máximo sua punição em função da cor da pele, dos espaços sociais que circulam e da incapacidade social em mantê-los em um espaço educacional verdadeiramente inclusivo, resultando em reincidências.

6 Objetivando traçar o perfil étnico-racial da magistratura brasileira CNJ (Conselho Nacional de Justiça) elaborou o primeiro censo neste sentido, realizado em 2014, através de autodeclaração: 84,5% declararam-se homens brancos, 15,4% negros (14% pardos, 1,4% pretos) e 0,1% identificaram-se como indígenas. Aproximadamente, em cada seis homens que julgam, um declarou-se negro. Assemelha-se ao inverso do que ocorre com os adolescentes julgados pelos mesmos. Dados acerca do censo disponível em: <<http://m.agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-06/juizes-negros-sao-14-dos-magistrados-aponta-censo-do-cnj>>. Acesso em: 01 de abril de 2016 às 11:21.

Principais vítimas das consequências sociais das duas mais perversas colunas que sustentam o edifício da exclusão: extermínio e privação de liberdade. Demonstra-se a necessidade de refletirmos cada vez mais sobre o assunto a fim de divulgar tais dados e tentar estancá-los numa lógica de obtenção de direitos humanos a esta situação indigna.

Visualizados socialmente quando cometem o ato infracional e invisíveis ao poder público quanto às prestações de políticas públicas afirmativas e inclusivas, acabam à própria sorte, muitos brutalmente assassinados por “justiceiros” ou nas “guerras” do tráfico de drogas, submetidos a amargas regras das facções criminosas onde família, sociedade e Estado ainda não concluíram a quem culpabilizar pela conjuntura socioeconômica em que vivem e que os vulnerabilizam a estas situações de extrema exclusão social, resolvem atravessar o caminho mais fácil: os culpabilizar pelos fracassos e questionar intensamente se a medida socioeducativa intramuros (a parte visível do iceberg) cumpre-se “dar algum jeito” à esta população ou condená-los a amarga possibilidade do extermínio extramuros.

REFERÊNCIAS

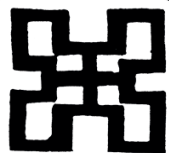
BOFF, Leonardo. *Cuatro sombras afligen la realidad brasileira*. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2016/03/24/cuatro-sombras-afligen-la-realidad-brasilera/>>. Acesso em: 01 de abril de 2016 às 15:08.

DORIA, José Rodrigues da Costa. “Conferência feita no Instituto Histórico Geográfico de Sergipe por solicitação e sob os auspícios do mesmo instituto, em noite de 21 de janeiro de 1929”. In: *Referência na Biblioteca Nacional: Obras Gerais – II - 225, 3, 7, n. 5*.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil*. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2013. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2016 às 15:06.



CAPÍTULO 5

POR QUE ESTAMOS LOTADOS [DE PRETOS E PARDOS]?

RAUL JAPIASSU CÂMARA¹

Não há barreira que retenha esses estranhos
Suburbanos tipo muçulmanos do Jacarezinho
A caminho do Jardim de Alá
É o bicho, é o buchicho, é a charanga.
("Caravanas" – Chico Buarque).

Este artigo refere-se à aula "Aspectos étnicos raciais da pesquisa 'Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro'²", ministrada em 23 de outubro de 2019, no IV Curso NEAB do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (DEGASE/RJ) – "Ações afirmativas no combate ao racismo".

A referida pesquisa foi desenvolvida pela Universidade Federal Fluminense (UFF), através do seu Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade do Programa de Pós-graduação em Educação, em conjunto com servidores do DEGASE, lotados na Assessoria de Sistematização (ASIST).

Para a escrita deste artigo, resolvemos fornecer um título distinto da aula ministrada, porém sem o escopo de alterar a essência dela. Também não objetivamos responder esta questão de forma definitiva. Dada sua complexidade histórica e sociológica, merece mais que um artigo para de

1 Mestre em História da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro e do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Atua na Escola Socioeducativa do DEGASE, realizando estudos no Centro de Documentação e Memória (CEDOM) do DEGASE.

2 Esta pesquisa encontra-se publicada na íntegra no site do DEGASE. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/files/pdf/pesquisa-jovens.pdf>>.



forma segura esboçar uma resposta. Fato que implicaria maiores pesquisas de campo a serem realizadas em vários setores sociais, não só em unidades socioeducativas de internação. Desejamos, através de alguns dados sistematizados da pesquisa mencionada, conduzir debates e reflexões acerca da desigualdade percentual de jovens em privação de liberdade, no que se refere aos aspectos étnico-raciais.

Neste sentido, pretendemos apresentar dois aspectos à questão: a exposição do senso comum acerca do assunto e a apresentação de dados sistematizados na pesquisa mencionada acima, realizada nas cinco³ unidades de internação para jovens do sexo masculino e uma⁴ unidade referente ao sexo feminino do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) no estado do Rio de Janeiro. Neste diálogo, apresentar a compreensão que podemos obter deste assunto.

As entrevistas com os jovens em medida socioeducativa de privação de liberdade deram-se de 16/08 a 22/12 de 2016. Na unidade feminina a metodologia utilizada foi entrevistar o quantitativo total desta unidade. Já para as unidades masculinas, dado o processo de lotação no período da pesquisa, foi-nos fornecido um número de jovens a serem entrevistados em cada uma das unidades pela estatística do DEGASE, respeitando um erro de três por cento às respostas fornecidas. Conforme indica a Tabela 1 abaixo:

3 Duas unidades de internação localizadas na cidade do Rio de Janeiro: Escola João Luís Alves (EJLA), Educandário Santo Expedito (ESE). Uma situada na Baixada Fluminense, em Belford Roxo: Centro de Atendimento Integral (CAI-Baixada). Uma no Sul Fluminense, na cidade de Volta Redonda: Centro de Socioeducação (CENSE) Irmã Asunción de La Gándara. Outra no Norte, em Campos dos Goytacazes: CENSE Professora Marlene Henrique Alves.

4 CENSE Antonio Carlos Gomes da Costa (PACGC), situado na cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Ilha do Governador.

Tabela 1 – Quantitativo de jovens entrevistados nas unidades de internação do DEGASE

Data das entrevistas (Ano: 2016)	Unidade	Quantidade de adolescentes entrevistados
De 16/08 a 24/08;	CENSE Volta Redonda	63
De 24/08 a 29/08;	CENSE PACGC	69
De 31/08 a 22/09;	EJLA	103
De 03/10 a 07/11;	CAI Baixada	74
27/10;	CENSE Campos	35
De 12/12 a 22/12;	ESE	98

Fonte: Trajetórias de Vida de Jovens em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

Para este artigo foram privilegiadas apenas as questões referentes aos aspectos econômicos (rendas familiares), da educação escolar e motivação para o cometimento do ato infracional, a fim de conduzir-nos às respostas sugeridas pelo título deste artigo.

As respostas do senso comum já estão prontas e conhecidas e podem ser sistematizadas apropriando-se dos seguintes campos: 1) O demográfico - sendo os pretos e pardos a maioria da população brasileira, esta proporcionalidade reflete-se no interior das unidades de internação para os jovens que cumprem Medida Socioeducativa, em detrimento a outras etnias; 2) O econômico - há uma incidência maior da renda familiar de pretos e pardos em níveis abaixo do salário mínimo, dada o processo de miserabilidade revelado por este dado, em consequência vivem com recursos provenientes da ilicitude, ou este composto com outras rendas provenientes do mercado de trabalho informal. Logo, o que motiva o cometimento do ato infracional para pretos e pardos é a busca de “dinheiro”, maior que em outras etnias; 3) O educacional - pretos e pardos possuem maior histórico de fracasso escolar, representado pelas constantes reprovações e de expulsões de unidades escolares, logo são alvos mais fáceis em cair nas teias do ato infracional. Ou seja, não frequentavam a escola no momento da apreensão policial. Tão pouco valoriza esta instituição.

No que tange ao quantitativo étnico-racial, destacamos que se utilizou a autodeclaração dos jovens a esta questão. O resultado encontra-se destacado na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Cor declarada pelos adolescentes e jovens entrevistados

Respostas	Autodeclaração (%)	
	Meninos	Meninas
Pretos	29,8	37,7
Pardos	46,8	36,2
Branços	19,4	23,2
Amarelo	1,3	2,9
Indígena	0,7	-
Outra/Sem declaração	2,0	-
Total	(100%)	(100%)

Fonte: Trajetórias de Vida de Jovens em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

Vale lembrar, para o fim comparativo a que este artigo se destina, que reunimos duas categorias que envolvem o somatório dos que se declararam pretos e pardos (76,6%) com o restante de outras etnias dos brancos, amarelos, indígenas e não especificado (23,4%). Para as meninas, o resultado foi próximo aos dos meninos: 73,9% e 26,1%.

À guisa de comparação, buscamos outra pesquisa realizada no DEGASE, de janeiro a junho de 2005, no antigo Centro de Triagem e Recepção (CTR) do DEGASE, reservada aos jovens do sexo masculino, na qual este item étnico-racial foi observado, porém não foi utilizada a autodeclaração dos entrevistados. Segundo os dados obtidos pela análise do entrevistador à época, deu-se, conforme Tabela 3 abaixo, o seguinte resultado no quantitativo geral dos 1.399 jovens entrevistados:

Tabela 3 – Etnia dos entrevistados

Respostas	%
Pretos	44,5%
Pardos	31,7%
Branços	23,4%
Amarelo	-
Indígena	-
Outra/Sem declaração	0,4%
Total	100%

Fonte: Sumário de dados estatísticos parciais obtidos nos questionários de avaliação biopsicossocial dos adolescentes em conflito com a lei (Mimeo.).

Utilizando-se do mesmo somatório que realizamos acima, temos para estes dados os seguintes quantitativos: 76,2% para os classificados como pretos e pardos pelos pesquisadores e 23,8% para o restante.

Duas observações merecem destaque na análise destes dados: uma de ordem estatística, pois o índice superior aos 70% foi alcançado, para ambos os gêneros das pesquisas, sendo bastante semelhantes os dados para os jovens do sexo masculino, em torno dos 76%. Infelizmente, na pesquisa de 2005, não foi inquirido neste item étnico-racial o público feminino.

Outra questão a ser observada, pode ser classificada pela ordem da formação histórico-social. Refere-se à inversão dos dados fornecidos através da metodologia adotada nas respectivas pesquisas: da autodeclaração dos sujeitos da pesquisa (2018) e pela classificação dos pesquisadores (2005). Mesmo afastadas pelo tempo, podemos notar uma questão à reflexão: quando os jovens são conduzidos a classificar sua cor em um ambiente onde cumprem medida socioeducativa de internação, a resposta majoritária foi o “pardo”, 46,8% (Tabela 2), talvez como processo de resistência, a fim de afastar-se das agruras que o peso da afirmação de uma “cor de pele preta” poderia resultar em sede de execução judicial.

Por outro lado, através da categorização do pesquisador para aquele espaço, surge uma porcentagem semelhante, mas às “peles mais escuras”: 44,5% para “pretos” (Tabela 3). Sugere-nos refletir que o olhar do pesquisador acaba por relacionar a negritude à privação de liberdade. Neste sentido, acreditamos que a melhor metodologia possível para obtenção de dados para comparações de alguns dados sociais que este texto deseja realizar, seria o somatório dos “pretos” e “pardos”, a fim de minorar inversões numéricas advindas da mentalidade baseada na “**divisão espacial de raças** em localidades específicas”⁵ dado àqueles lugares da vigilância e punição a estas etnias.

Importante notar que para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o estado do Rio de Janeiro, temos a seguinte composição étnica racial: 44,1% para pretos e pardos e 55,1% para outras etnias⁶. Ao comparar estes dados à pesquisa, verificamos uma

5 “O racismo articula-se com a **segregação racial**”. Relaciona espaços a grupos raciais. Como podemos citar o “sistema carcerário” como exemplo (Almeida, 2019, p. 22).

6 Dados referentes ao “Estudo Sociodemográfico e Análises Espaciais referentes aos Municípios com a Existência de Comunidades Remanescentes de Quilombos”. Relatório técnico preliminar. Rio de Janeiro, agosto de 2007. Referente ao Censo Demográfico 2000.

“desproporcionalidade extrema”, entre as porcentagens mencionadas pelo IBGE para “pretos e pardos” (44,1%) com estes jovens privados de liberdade (76,2%). Ou seja, os que compõem menos da metade da população, de uma forma genérica, em espaço de privação de liberdade, representam três quartos desta população.

Podemos analisar em conjunto os dados econômicos referentes aos grupos étnico-raciais da pesquisa, na tentativa de responder este processo de “desproporcionalidade” em que, possivelmente, ocorre uma necessidade relacionada ao fator material que os motiva ao ato infracional. Verificamos abaixo na Tabela 4 que se refere à riqueza total gerada pela unidade familiar do jovem apreendido:

Tabela 4 – Rendimento mensal familiar

Respostas em salários mínimos*	Meninos (%)		Meninas (%)	
	Pretos/ Pardos	Outras etnias	Pretas/ Pardas	Outras etnias
Até um	18,8	17,2	23,6	16,7
Um ²	-	-	9,8	11,1
De um a dois	24,4	18,6	3,9	-
De dois a três	14	11,4	-	-
Mais de três	21,4	31,4	3,9	5,6
Não se aplica	0,9	-	-	-
Não sei	20,5	21,4	58,8	66,6
TOTAL	100	100	100	100

* Utilizou-se, na época da pesquisa, o valor do salário mínimo de R\$880,00, equivalente para o período de US\$277,83. (1US\$ = R\$3,1674 em 16 de agosto de 2017). Disponível em: <<http://www.idealsoftwares.com.br/indices/dolar2017.html>>. Acesso: 30 de maio de 2018.

** A resposta “um salário mínimo” não foi colocada no formulário dos jovens.

Fonte: Trajetórias de Vida de Jovens em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

Três aspectos merecem atenção nos dados apresentados acima: 1º) Dentre o público pesquisado, a menor renda referente a “até um salário mínimo”. Verifica-se que cerca de 1/5 dos jovens possuem esta renda familiar, guardando uma pequena margem entre si, de acordo com a origem étnica, 18,8% para os jovens pretos e pardos e 17,2% para os de outras etnias. Já para as jovens a diferença acentua-se: 23,5% e 16,7, respectivamente. Ou seja, cerca de 1/4 das meninas pretas e pardas, em cumprimento de Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade, estão

inseridas em famílias que possuem renda inferior a um salário mínimo; 2º) Porém, se verificarmos o nível que representa a maior renda recebida pela unidade familiar, “mais de três salários mínimos”, verificamos que os jovens de outras etnias representam cerca de 1/3 ao lado do 1/5 dos jovens pretos e pardos. A maior percepção desta renda familiar encontra-se também entre as jovens 5,6% e 3,9%; 3º) Outro dado que nos chama a atenção é a dificuldade, representada pela rubrica “não sei”, para ambos os sujeitos da pesquisa, em mensurar a renda montante familiar. Pode ser explicado pela variedade de origens que compõe este somatório, possuindo frequências diversas, não sendo de fácil percepção no tempo como o salário.

Neste sentido apresentamos, na Tabela 5, o percentual de jovens que indicaram que suas respectivas composições familiares são possuidoras de apenas uma renda.

Tabela 5 – Modalidade única de renda
que compõe o rendimento mensal familiar

Respostas	Meninos (%)		Meninas (%)	
	Pretos/ Pardos	Outras etnias	Pretas/ Pardas	Outras etnias
Salário	17,5	10,0	21,6	16,7
Bolsa Família	1,7	2,9	2,0	-
Pensão	1,7	4,3	-	-
Trabalho autônomo	0,4	-	-	-
Trabalho Informal	4,4	1,4	2,0	5,5
Bicos/Empreitada	1,3	1,4	2,0	-
Aposentadoria	0,9	-	3,9	-
Total	27,9	20,0	31,5	22,2

Fonte: Trajetórias de Vida de Jovens em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

Podemos verificar que, entre os jovens pretos e pardos, cerca de 28% admitem possuir apenas um rendimento compondo a renda total familiar, sendo 31,5% das jovens. Com predominância da renda advinda do salário, 17,5% e 21,6%, respectivamente. Podemos interpretar, na busca de maior segurança financeira que estes sujeitos possuem frente a esta remuneração frente aos outros.

Esta busca de segurança, advinda de resistências em um mundo que os marginaliza, aparece na pesquisa na característica da residência, na qual 76,8% dos jovens pretos/pardos e 68,6% das jovens mencionam possuir moradia própria. Ao lado de 63% e 61%, respectivamente das outras etnias declaradas.

Neste sentido, desmistifica-se que jovens pretos e pardos, de ambos os sexos, fazem da renda provenientes da ilicitude o sustento de suas famílias. Além de não os relacionar com a moradia própria. Vê-se o contrário desta afirmação no resultado da pesquisa, buscam-se estabilidade e segurança econômica através da renda salarial e da propriedade privada, através dos aspectos jurídicos que apresentam.

Outro fator a ser destacado refere-se à educação escolar e suas trajetórias. Verificamos as tabelas 6 e 7 abaixo:

Tabela 6 – Reprovação escolar

Respostas	Meninos (%)		Meninas (%)	
	Pretos/ Pardos	Outras etnias	Pretas/ Pardas	Outras etnias
Uma vez	21,8	18,6	15,7	33,3
Duas vezes	32	30	35,3	39
Três vezes ou mais	35	34,3	35,3	16,7
Nunca	11,2	17,1	13,7	11
Total	100	100	100	100

Fonte: Trajetórias de Vida de Jovens em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

Verificamos, de forma majoritária, salvo as jovens de “outras etnias”, mais de 2/3 admitiram a reprovação escolar “três vezes ou mais”. Sendo os grupamentos “pretos e pardos” as maiores vítimas da retenção escolar, com índices semelhantes. Porém, independente da etnia, assistimos um baixo índice de sucesso escolar, no qual não se conheceu nenhuma retenção: diferença em torno de 6% para os jovens e 2,7% para as jovens.

Neste sentido, mesmo admitindo aos que se identificaram etnicamente pretos e pardos serem vítimas de maior quantitativo de reprovação, percebe-se que outras etnias não apresentaram condições de sucesso que merecessem destaque. Em nossa compreensão, dentro destes índices, podemos observar que a escola não se apresenta eficaz ao público da pesquisa, o que se reflete no alto número de reprovações. Neste aspecto,

a educação escolar mostra-se democrática, na distribuição equitativa do fracasso.

Através da análise da Tabela 7, visualizaremos a situação dos entrevistados em relação à permanência na escola.

Tabela 7 – Situação escolar no momento da apreensão

Respostas	Meninos (%)		Meninas (%)	
	Pretos/ Pardos	Outras etnias	Pretas/ Pardas	Outras etnias
Não estavam estudando	63,3	55,7	51	66,7
Matriculados(as) mas não compareciam à escola	11,8	15,7	13,7	11,1
Estavam frequentando	24,9	28,6	35,3	22,2
Total	100	100	100	100

Fonte: Trajetórias de Vida de Jovens em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

Notamos que, de uma maneira geral, apenas cerca de um em quatro jovens frequentavam a escola no momento da apreensão. Exceto as jovens pretas e pardas entre as quais a frequência é de cerca de uma jovem em cada três.

Quando questionados se a escola é importante, temos quase unanimidade nas respostas: 96,5% dos jovens pretos e pardos concordam com a importância da escola em suas vidas, ao lado de 95,8% dos jovens de outras etnias. Entre as jovens pretas e pardas 92,1% creditam importância à escola, ao lado de 100% das de outras etnias. Mesmo sendo estas últimas as que menos se encontravam na escola no momento da apreensão.

Dados que reforçam nossa compreensão de que muitos aspiram à socialização através da instituição escolar em suas trajetórias de vida. Mesmo no insucesso refletido nas constantes reprovações, elas não fazem dos sujeitos da pesquisa refratários a esta formação. Vale o poder público refletir acerca destes dados, a fim de potencializar a credibilidade da instituição escolar, em uma tentativa de minorar as retenções e consequentemente as evasões que se sucedem, pois ninguém insiste em manter-se em um ambiente onde a marca do fracasso é habitual.

Dentre os aspectos socioeconômicos mencionados, vale refletir acerca da questão “o que acredita que o(a) levou a cometer o ato infracional?” na qual temos uma diversidade de respostas. Vejamos a Tabela 8 abaixo:

Tabela 8 – Motivação ao cometimento do ato infracional

Respostas	Meninos (%)		Meninas (%)	
	Pretos/ Pardos	Outras etnias	Pretas/ Pardas	Outras etnias
Dinheiro	34,4	44,3	29,4	27,8
Dinheiro somado a um outro “motivo qualquer”*	14,4	7,1	15,7	22,2
Dinheiro somado a dois outros motivos quaisquer	7,4	7,1	11,7	27,8
Dinheiro somado a três outros motivos quaisquer	1,7	1,4	3,9	-
Dinheiro somado a quatro outros motivos quaisquer	0,4	-	-	-
Subtotal	58,4	60,0	60,7	77,8
Outro(s) motivo(s) onde o dinheiro não aparece	36,0	34,3	25,5	16,7
Não cometeu ato infracional. Considera-se inocente	3,9	2,8	11,7	-
Não respondeu	1,7	2,8	2,0	5,5
TOTAL	100	100	100	100

* A variedade da resposta “outro motivo qualquer” aparece como: ter mais respeito/ser reconhecido(a) na área em que vivo/frequento, vingança, fazer algo perigoso/aventura, chamar atenção (ser mais atraente para) às mulheres/homens, machucar alguém, influência, estímulo dos outros, possuir algo que pertence ao outro, medo, ajuste de contas, uso de droga, no impulso e “falta de vergonha”,

Fonte: Trajetórias de Vida de Jovens em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

Notamos que a principal motivação para a prática do ato infracional é financeira. Apenas o “dinheiro” aparece em torno de 1/3 dos entrevistados, supera esta proporção nos jovens que se identificaram com outra etnia diferente da preta e parda, com 44,3%. Se observarmos a Tabela 4 acima, verificamos que neste grupamento, 31,4% responderam que o “rendimento mensal familiar” representa de “três ou mais salários mínimos”. Ou seja, nos limites desta pesquisa, não podemos estabelecer uma relação linear entre pobreza e a prática de atos infracionais, com a qual o senso comum acaba por naturalizar a criminalização dos mais pobres, identificando-os também à proporção de melanina na pele.

Quando analisamos o aspecto monetário com outro(s) motivo(s), assistimos que este aparece no nível de 60%, exceto às jovens de “outras

etnias” nas quais, para cerca de quatro em cinco deste grupamento, o dinheiro aparece como motivador ao ato.

Neste sentido, verificamos, ao longo da análise de dados da pesquisa, que os argumentos do senso comum, a fim de justificar e naturalizar a segregação de negros e pardos em cumprimento de medida socioeducativa de internação mostram-se falaciosos. Onde o olhar do racista busca justificativas na segregação de negros e pardos, valendo-se de uma interpretação distorcida de dados que apenas existem em suas mentes.

Através de dados, verificamos que, considerando categorias étnicas cunhadas através autodeclaração, inexistente motivação social que justifique a intencionalidade desproporcional na apreensão de negros e pardos, a não ser pela construção social e mental de mais uma “barreira que retenha esses estranhos”.

REFERÊNCIAS

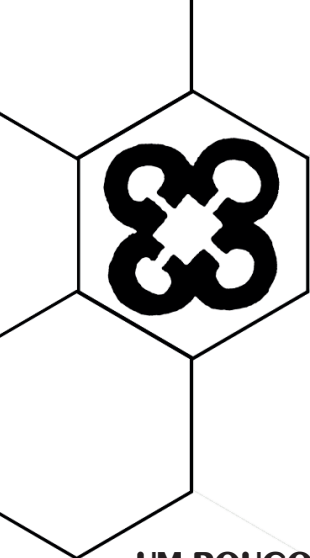
ALMEIDA, Sílvio Luiz. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2000.

DEGASE. *Sumário de dados estatísticos parciais obtidos nos questionários de avaliação biopsicossocial dos adolescentes em conflito com a lei*. Rio de Janeiro, DEGASE, (Mimeo.), 2005.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes (Org.). *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade*. Um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2019.

MENDES, Cláudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; MENDES, Cláudia (Coord.). *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2018. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/files/pdf/pesquisa-jovens.pdf>>. Acesso em: julho de 2020.



CAPÍTULO 6

ESCOLARIZAÇÃO NA HISTÓRIA DO DEGASE: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO¹

RAUL JAPIASSU CÂMARA²

UM POUCO DE HISTÓRIA: NA BUSCA DA DESVALORIZAÇÃO DA ESCOLA EM MEIO PENAL

O processo de escolarização no DEGASE (Departamento de Ações Socioeducativas) confunde-se não apenas com a trajetória histórica desta instituição, mas também com a negação do alcance deste direito ao longo de nossa História. Buscaremos, assim, relatar o processo de institucionalização de adolescentes em conflito com a lei e o projeto de reintegrá-los à vida social, podendo estar presentes, em alguns momentos, sinais de escolarização.

Tratando-se da cidade do Rio de Janeiro, podemos estabelecer um marco inicial deste processo de escolarização para o público apreendido: 1850. Ano em que se inaugurou nossa primeira “Casa de Correção”. Obra que se alongou por muitos anos e dispêndios monetários. Ambição que centralizou os condenados maiores e menores de idade em um mesmo espaço, o que favoreceu à burocracia estatal e forneceu uma maior amplitude visual aos súditos do poder Imperial.

Verifica-se que no “regulamento” deste novo cárcere, composto de cento e sessenta e oito artigos, foi reservado apenas o artigo 167 a fim

1 Aula ministrada em 16 de outubro de 2016, na Escola Socioeducativa, no curso “Representação do Negro na Sociedade Brasileira”, organizado pelo NEAB-ND (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Novo DEGASE).

2 Mestre em História da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro e do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Atua na Escola Socioeducativa do DEGASE, realizando estudos no Centro de Documentação e Memória (CEDOM) do DEGASE.



de demonstrar alguma preocupação com a escolaridade: “criar-se-há logo que for possível em cada uma das divisões da casa de correção uma escola, onde se ensinará aos presos a ler e a escrever, e as quatro operações de arithmetica”³.

Nota-se que, através de um relatório após uma “visita de inspeção”⁴ a este presídio, consta que a “escola” funcionou de forma parcial. Mesmo recém-inaugurada, não foram planejadas salas de aula nem tampouco professores do Estado deslocados para a função. Utilizava-se a capela da unidade e as lições eram ministradas, três vezes por semana, pelo padre, a fim de aumentar seus proventos em uma dupla jornada de trabalho. Comprovou-se baixa frequência às aulas, talvez devido à filosofia penal introduzida – “auberiano”⁵ –, que consistia na tríade “disciplina, silêncio e trabalho” (Silva, p.109, 1997). Excluindo a “educação escolar” como prática naquele espaço de confinamento.

A sociedade aristocrática escravista relegava seus condenados judiciais, independentemente da idade, ao trabalho forçado com o intuito de substituir a mão de obra cativa, que nos anos 1850, vislumbra sua desgast, já com leis que extinguiram o “tráfico negro”⁶ e limitaram o “acesso à terra”⁷. Neste sentido, o “método auberiano”, importado dos Estados Unidos da América, encontrou terreno fértil em terras *brasilis*: delineou que apenas o trabalho reintegraria os condenados judiciais à sociedade, reservando a escolarização ao plano secundário àquele público, independentemente da idade.

3 “Correio Mercantil”, 24 de agosto de 1850, sábado, 1ª pág. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/217280/3751>>. Acesso em: 05 de maio de 2017, às 16:21.

4 “Relatorio da Comissão Inspector da Casa de Correcção da Corte”. Biblioteca Nacional (BN) setor de periódicos.

5 “Surgiu em 1821, na cidade de Nova York, na prisão de Arbut, daí o seu nome. A diferença marcante deste sistema para o pensilvânico foi a adoção do trabalho como objeto regenerador do indivíduo”. Vide: OLIVEIRA, Fernanda Amaral. *Os modelos penitenciários no século XIX*. p. 5. Disponível em: <<http://www.uff.br/virtu/files/2010/05/artigo-6-a-1.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2017 às 07:57.

6 A “Lei Eusébio de Queiroz”, nº 581, de 4 de setembro de 1850, Tomo II, parte I, pp. 203-205. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1852. Reprimiu duramente a importação de escravos, que já se encontrava proibida desde 1831, vislumbra-se que em um futuro próximo estaria o fim da utilização desta força de trabalho no Brasil.

7 A Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, a “Lei de Terras” traz que as terras devolutas somente seriam adquiridas pelo título de “compra”, dificultando o acesso aos meios de produção aos trabalhadores, ficando estes dependentes do latifúndio.

Após alguns anos de inaugurada a “Casa de Correção”, decidiu o governo do Império do Brasil separar os ditos menores dos maiores de idade. Criou o “Instituto dos Menores Artesãos”, com pouca duração, sendo a instituição fechada em 1865 e os internos “entregues ao ministério da guerra ou da marinha, para serem aplicados convenientemente”⁸, ou seja, incorporados ao Exército para lutarem nos campos de batalha do Paraguai. Esse foi o destino de grande parte dos “menores” aprisionados no Império do Brasil. Ou conduzidos às colônias agrícolas no interior das províncias para o trabalho forçado.

A REPÚBLICA: A “CURA” PELO TRABALHO BRAÇAL E AS CRÍTICAS ÀS GRANDES INSTITUIÇÕES

Em tempos republicanos, o novo regime aspirou “afastar-se” das decisões tomadas no Império, com o desígnio de demonstrar maior racionalidade administrativa. Também inaugurou novas “Casas de Correções”, com semelhante objetivo: abrigar “menores” com trabalho agrícola, porém o desejo principal era afastá-los dos “maiores” de idade. Seria o tratamento para que estes indivíduos se livrassem do “vício da delinquência”. Conforme descreve uma matéria de jornal: “Tas colônias serão verdadeiras escolas de trabalho e regeneração para os menores orphãos e sem amparo, que vivem por ahi ao Deus dará enchendo as ruas das cidades e entregando-se á pratica de todos os delictos”⁹. Característica de continuidade do período anterior no tratamento à infância.

Assim, seguindo a lógica do trabalho regenerador, a partir dos anos 1930, com Getúlio Vargas no poder, foram criados, com o objetivo de “depósito de menores”, duas instituições: o ISS (Instituto Sete de Setembro¹⁰), em 1932, e o SAM (Serviço de Assistência ao Menor¹¹), em

8 “Correio Mercantil”, 07 de setembro de 1865, quinta-feira, p. 3. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/217280/25230>>. Acesso em: 08 de maio de 2017, às 13:26.

9 “O Pharol”, 05/10/1923, sexta-feira, 1ª p. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/258822/40416>>. Acesso em: 08 de maio de 2017, às 15:40.

10 Criado pelo Decreto 21.518, de 13 de junho de 1932 – Aprova o regulamento do Instituto Sete de Setembro e reorganizado pelo Decreto-Lei n. 1.797, de 23 de novembro de 1939.

11 O Decreto-Lei 3.799, de 5 de novembro de 1941 – Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências.

1942. Somente em 1964, coincidindo com a ditadura civil-militar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM¹²).

Instituições afastadas pelo tempo – ISS, SAM e FUNABEM – tiveram vários pontos em comum: vinculadas ao Poder Executivo Federal; intensa centralização burocrático-administrativa; nascidas de governos autoritários. Internavam-se “menores abandonados”, que vagavam pelas ruas, “carenciados”, a pedido da família com a promessa do governo de receberem uma educação exemplar, e os “delinquentes”, que, julgados pelo Juiz de Menores, eram internados de forma compulsória. Em comum entre eles o fato de que eram “filhos da pobreza” e que o Estado desejava “educá-los”, institucionalizando-os em massa.

As críticas recebidas ao longo de suas histórias também coincidiram. Instituições comparadas a “campos de concentração”, onde práticas de tortura eram comuns, provocando fugas e rebeliões constantes. No aspecto da educação escolar, ainda se enfatizava apenas a alfabetização para os “delinquentes”, a fim de que pudessem exercer atividades braçais. Para os “carenciados” e “abandonados”, ofereciam-se poucas bolsas de estudo em escolas particulares com que a União mantinha convênio, a grande massa era apenas preparada para exercer pesadas atividades laborais, agrícolas ou nas nascentes fábricas, com a mínima exigência da educação escolar.

Apenas na década de 1980, com a oposição ao regime político autoritário, organizou-se, em 1988, uma Constituição Federal que regeria vários aspectos da sociedade. Previu-se a elaboração de uma legislação especial, a fim de regular uma nova relação do Estado com este “menor”. Assim, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA¹³) não mais o compreendendo como pessoa de “menor” direito, mas como “sujeito de direitos”, também enfatizando o aspecto formativo da educação escolar em meio à privação de liberdade.¹⁴

A Constituição Federal e o ECA transferem ao ente federativo estadual a responsabilidade administrativa sobre todas as instituições que até aquele

12 A Lei 4.513, de 1º de dezembro de 1964 – Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporado o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências.

13 Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

14 O art. 57 do ECA “insta o poder público a estimular pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação e currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (Volpi, 2015, p. 44).

momento guardavam “menores”. Assim, em uma das suas primeiras medidas, o presidente Collor de Mello, em abril de 1990, extingue a FUNABEM e cria a FCBIA (Fundação Centro Brasileiro da Infância e Adolescência), com o intuito de iniciar o processo de estadualização.

A União passa a assumir a competência normativa e de fiscalização das políticas institucionais. Porém, todas as unidades seriam mantidas com recursos financeiros dos estados, os quais se responsabilizariam pela obrigatoriedade em manter escolas no interior das mesmas, além de estabelecer práticas de atendimento tanto ao público privado de liberdade, em semiliberdade e, neste período, também os jovens em liberdade assistida.

O DEGASE E A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

No caso do estado do Rio de Janeiro, a estadualização deu-se apenas em 1993 com a criação do DEGASE¹⁵. Porém, sem recursos financeiros destinados à manutenção das unidades de internação, estas ficaram sob a responsabilidade da União. Somente em agosto de 1994, a Secretaria Estadual de Justiça (SJU), à qual o DEGASE vinculava-se, organizou seu primeiro concurso público, formando seu quadro funcional. Assumiu, a partir de setembro deste ano, todas as unidades do estado, porém de forma precária pela escassez de verbas para este setor. Fato que provocou inúmeras crises de 1994 ao ano 2000. Inclusive com denúncias do DEGASE aos organismos internacionais de Direitos Humanos.

No plano pedagógico, o edital do concurso de 1994 do DEGASE, estabeleceu doze vagas para docência: seis para Artes, divididas em duas vagas para a cada modalidade (Cênicas, Música e Artes Plásticas) e seis para Educação Física. Paralelo a este processo, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) convocou professores I e II para lecionarem nas unidades de internação na Ilha do Governador. Ou seja, dois grupos distintos de professores ingressam a princípio no DEGASE.

Vale lembrar que os Colégios Estaduais Padre Carlos Leôncio da Silva, Candeia e Luíza Mahin, no interior das unidades de internação IPS (Instituto Padre Severino), EJLA (Escola João Luiz Alves) e na época,

15 O Decreto nº 18.493 de 26 de janeiro de 1993 – cria, sem aumento de despesas, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Justiça, o Departamento-Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE. (Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo, 27 de janeiro de 1993, ano XIX, nº 17, Parte I, pp. 4-7.

ESD (Escola Santos Dumont), respectivamente, foram criados em 1994¹⁶, porém sem o envio de direção, coordenação pedagógica e pessoal de apoio. Havia apenas professores recém-chegados que se organizaram a fim de fornecer “atendimento pedagógico” aos(as) internos(as), sem nenhuma estrutura escolar, existente apenas nas páginas do Diário Oficial. Tais professores por lá permaneceram por longos seis anos.

A organização deu-se de forma distinta nestes grupos docentes. A princípio os dezoito professores originários da SEE concentraram-se na EJLA, pois inexistia na prática o Colégio Estadual Candeia. Algumas professoras foram deslocadas à ESD, mas logo retornaram à EJLA. Quando esta unidade foi fechada para obras por motivo de um incêndio em 1997, 150 adolescentes foram transferidos para o presídio Muniz Sodré, atual ESE (Educandário Santo Expedito). Professores também acompanharam este movimento. Retornando aos poucos, em 1998, às unidades da Ilha do Governador (IPS, EJLA e ESD).

Já os professores oriundos do concurso de 1994 do DEGASE foram lotados no IPS e na EJLA, ficando sob a supervisão das pedagogas destas unidades. Trabalharam conjuntamente sob a forma de “projetos integrados”, principalmente no IPS onde os adolescentes permaneciam por quarenta e cinco dias, máximo previsto para a internação provisória.

Assim, o processo de escolarização desenvolveu-se sob três vertentes pedagógicas: professores e demais servidores do DEGASE, responsáveis pelos projetos das artes cênicas, plásticas e música, também com a participação de musicoterapia. Agentes educacionais organizavam oficinas de origami, sala de leitura, religião, reforço escolar, horta, confecção de vassouras e algumas palestras com temas envolvendo a prevenção de doenças e do esclarecimento do ECA, com a participação de juízes ou de defensores públicos; professores originários da SEE, 9 Professores I e 9 Professores II que, sem auxílio pedagógico, atendiam os meninos na EJLA, apenas supervisionados por um agente educacional responsável por conduzi-los à “escola”. Na ESD estes professores eram orientados pelo professor Gelson. Elaboravam um teste diagnóstico a fim de introduzir o(a) adolescente em turmas de forma multiseriada, pela escassez de professores para o atendimento. Em 1998, havia apenas 16 professores, ano em que o DEGASE realizou novo concurso prevendo 47 novas vagas,

16 O Dec. 20.581 de 28 de setembro de 1994, publicado no Diário Oficial do RJ em 29 de setembro de 1994 – Cria os Colégios Estaduais no interior das unidades de internação do DEGASE.

26 PI e 21 PII. Deste total, apenas 28 foram empossados de 2000, quando os primeiros professores foram convocados, até 2002; a terceira inserção no processo de escolarização no DEGASE deu-se através dos professores de Educação Física, disciplina de intersecção entre os grupos, pois em alguns casos realizavam trabalhos em comum, utilizando-se dos mesmos espaços (quadras, campos, piscinas, pátios e salas de aula para jogos de tabuleiro). Foi a disciplina que recebeu a maior quantidade de professores, 11 concursados pelo DEGASE e 3 pela SEE a partir de 1994, totalizando 14 docentes. Talvez por este motivo no concurso de 1998 não foram oferecidas vagas para esta matéria, importante no aspecto de socialização dos jovens nos espaços de privação de liberdade.

No aspecto temporal, o processo de escolarização apresentou três períodos fundamentais. O primeiro de 1994 a 2000 que se deu através da admissão de professores nas unidades de internação, mesmo originários de grupos distintos. Estes efetuaram um atendimento pedagógico centrado em projetos de integração das artes, da educação física e das aulas das disciplinas escolares tradicionais. Em ambos os grupos, mesmo limitados pela escassez de professores, tem-se o momento da “escola embrionária”: difusa, individualizada na prática pedagógica do professor com estes se adaptando ao cotidiano das unidades de internação.

Outro período foi de 2000 a 2008, com a chegada dos diretores das escolas. Não só forneceu maior visibilidade aos espaços de “atendimento pedagógico”, como eram denominados nos diversos “livros de ocorrência”, mas também os formalizou na representação do cargo de diretor, de um corpo administrativo e no aumento do número de professores – vindos com as direções provenientes da SEEDUC e com a posse de novos docentes do DEGASE, concursados em 1998. A escola passou assim a obedecer aos formalismos convencionais e burocráticos (grade de horário das diversas disciplinas, tempos de aula, conteúdos sistemáticos, seriação, avaliação, fornecimento de declaração e histórico escolar, projeto político pedagógico, etc.). Aos poucos reduz a mentalidade do encarceramento com a delimitação do espaço escolar, estabelecida no intramuros, onde “adolescentes que infringiram a lei penal” são reconhecidos como alunos. Sendo um marco no processo de ressocialização.

Vale ressaltar que em 2001 ampliou-se o processo de escolarização formal no DEGASE, com mais dois colégios estaduais inaugurados¹⁷: Gildo Candido da Silva e Barbosa Lima Sobrinho, no interior do Educandário Santo Expedito (ESE) e do Centro de Atendimento Intensivo da Baixada (CAI-Baixada).

O terceiro momento pode ser estabelecido de 2008 até os dias atuais, quando o DEGASE passa a integrar a SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação). Houve avanços no sentido de que, após percorrer doze Secretarias de Governo desde sua fundação, produziu-se a ideia de um **não lugar**¹⁸ para o DEGASE. Não se criou uma identidade institucional, neste sentido, persistiu a mentalidade penitenciarista ao enxergar a escola como um corpo estranho no interior de uma unidade internação compulsória. Porém, quando DEGASE e colégios encontram-se na Secretaria de Educação, fortaleceu-se o processo de escolarização elegendo-a como uma das principais vias para que adolescentes sejam reinseridos no meio social pela porta de sua escolaridade interrompida, possivelmente restabelecida no interior da unidade de internação onde cumpria medida socioeducativa.

Vale ressaltar que este processo de escolarização ainda se encontra em construção. Porém, admitimos neste trabalho que, da fundação do DEGASE aos dias atuais, obteve-se progresso: das escolas ficcionais das páginas do Diário Oficial, à sua efetivação administrativa em que todos os servidores do DEGASE e dos colégios se encontram incluídos na Secretaria de Educação, sob a mesma diretriz. Fortaleceu-se a construção de uma identidade institucional no processo socioeducativo, como: “modalidade de ação educativa destinada a preparar os adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização” (Costa, 2006, p. 10).

A garantia da frequência escolar apresenta-se como espaço primordial nesta construção socioeducativa. Não apenas “para ocupá-los o maior tempo possível”, mas criar condições de socialização para que adolescentes reencontrem seus bancos escolares esquecidos quando retornarem à vida comunitária.

17 Criados pelo Decreto nº 29.218 de 14 de setembro de 2001 publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo, 17/09/2001, ano XXVII, nº 176, Parte I, p.26.

18 Souza (p. 57, 2013) interpreta este “**não lugar**” do DEGASE, pela “ambiguidade de sua história que, particularmente, tem se constituído através de sua passagem por pelo menos 12 Secretarias de Estado; o que lhes provocaria um tipo de prática ambígua, confusa e indefinida”.

REFERÊNCIAS

COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. *Lei Eusébio de Queiroz*, nº 581, de 4 de setembro de 1850, Tomo II, parte I, pp. 203-205. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1852.

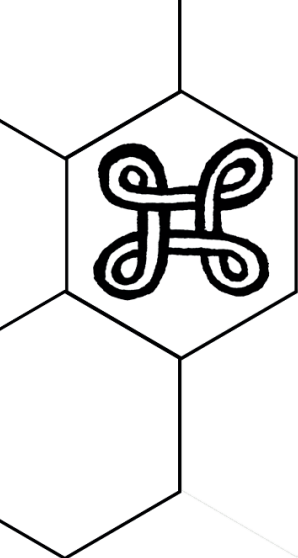
COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Socioeducacao%20(pol%C3%ADtica%20p%C3%BAblica).pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2017, às 10:14.

OLIVEIRA, Fernanda Amaral. *Os modelos penitenciários no século XIX*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-6-a-1.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2017 às 07:57.

SILVA, Mozart Linhares da. *Do império da lei às grades da cidade*. Coleção História, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

SOUZA, Patrícia L.C. de. *Trajetórias sociais e profissionais: A ambiguidade identitária dos Agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientadora: Prof.^a Dr^a Miriam Waidenfeld Chaves. Rio de Janeiro, junho de 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/dpatlaurindo.pdf>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2016 às 12:46.

VOLPI, Mario (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 2015.



CAPÍTULO 7

RESISTÊNCIA AFRO-CARIOCA ATRAVÉS DO SAMBA: LIÇÕES PARA A SOCIOEDUCAÇÃO

MARCOS ANTONIO DA COSTA SANTOS¹

Samba, eterno delírio do compositor
Que nasce da alma, sem pele, sem cor
Com simplicidade, não sendo vulgar
Fazendo da nossa alegria, seu habitat natural
O samba floresce do fundo do nosso quintal
(Fundo de Quintal)

Esse artigo se originou da aula ministrada no II Curso de Relações Raciais, oferecido pelo NEAB-ND, cujo tema foi “Samba e Resistência Afro-carioca”. Partindo de suas origens, buscaremos relacionar o gênero samba com o processo de integração do negro à sociedade brasileira com todas as suas contradições inerentes à necessidade de mediação entre os diferentes estratos sociais e a superação da herança escravista, horizonte ainda a ser alcançado pelos afro-brasileiros.

É DANDO QUE SE RECEBE...

A primeira vez que se leu a palavra samba em uma publicação foi no jornal “O Capuaceiro”, de 1872. No entanto, não há um consenso sobre a origem etimológica da palavra. A junção de SAM, dar, e MBA, receber, são as explicações mais consensuais, porém Nei Lopes (Lopes, 2003) afirma ser o vocábulo de origem do Banto *di-semba*, o que significa brincar, cabriolar.

Uma forte migração de negros baianos bota dendê no efervescente caldo cultural de uma cidade cada vez mais ligada aos ideais civilizatórios, emanados dos centros mundiais. Na paisagem da cidade, pontilham as negras baianas, vendendo os seus quitutes em tabuleiros.

¹ Professor de Geografia do Colégio Pedro II e DEGASE. Mestre em Educação pela UFRJ.



A mais famosa dessas baianas foi Tia Ciata, cuja casa ficava nos arredores da Praça Onze. Foi ali que surgiu o samba “Pelo Telefone”, que seria mais tarde gravado pelo cantor Baiano. Na verdade, o “Pelo Telefone” é uma junção de quadras decoradas que foram apropriadas por Donga e Mauro de Almeida, frequentadores assíduos das “reuniões” da casa da negra baiana. A Praça Onze era a capital da Pequena África, como assim denominou o compositor e artista plástico Heitor dos Prazeres o território que ia desde o porto e até a Cidade Nova, em função da presença negra (brasileiros e africanos). Sua casa era protegida de invasões policiais em função da relação de sua proprietária e seu marido com as autoridades governamentais. Conta-se inclusive que a personagem foi responsável pela cura do presidente da República Wenceslau Brás (governou entre 1914 e 1918) com seus unguentos milagrosos. Portanto, era o lugar ideal para que a comunidade negra preservasse a sua cultura e se protegesse da perseguição policial à religião e aos sambistas.

Porém, no final dos anos vinte, um novo estilo de samba estava se desenvolvendo. Era o samba para sambar (bumbumpaticumbumprucurundum!) dos compositores do Estácio. Com a dificuldade de realizar o cortejo das escolas de samba com os sambas-amaxixados, os sambistas do Estácio desenvolveram uma nova rítmica que revolucionou o estilo. Esses sambistas reuniam-se em um bar próximo à Escola Normal, no Largo do Estácio. Essa é uma das explicações para o surgimento da denominação “escolas de samba” para as novas agremiações carnavalescas. José Ramos Tinhorão (Tinhorão, s/d) nos dá uma razão para o desenvolvimento das escolas de samba: organizar-se para serem aceitos no carnaval, evitando os conflitos que acabavam em mortes e em perseguição da polícia. Ou seja, a malandragem era deixar de ser malandro... Um dos mais importantes compositores desse grupo foi Ismael Silva, autor do famoso samba “Antônico”. Foi esse estilo de samba que dominou o cenário musical, atraiu as gravadoras e transformou-se no representante cultural do Brasil a partir dos anos de 1930, com destaque para a política de boa vizinhança com os Estados Unidos (Tinhorão, *op. cit.*).

O que ouvimos em discos de Paulinho da Viola, Martinho da Vila, Fundo de Quintal, Zeca Pagodinho, Leci Brandão, Ivone Lara e muitos outros/as são apanhados de várias influências que remontam ora as origens primitivas, ora aos diversos tipos de samba rural, ora com uma linguagem mais moderna e comercial.

QUEM TRABALHA É QUEM TEM

Quem é das “antigas” deve se lembrar das prisões por vadiagem que existiam até bem pouco tempo em nosso país. Quem não andava com a carteira de trabalho assinada no bolso corria o risco de ser preso para averiguações. E os suspeitos sempre foram os “homens de cor” ou portadores da atualíssima “cor padrão”.

Após a proclamação da República, seguiu-se um novo Código Penal (1890) que continha alguns dispositivos que visavam conter grupos ou maltas de capoeiristas, por exemplo, e retirar das ruas malandros e vadios, com um claro objetivo de controle social da população negra pós-abolição da escravatura.

Sabemos que as condições da abolição foram extremamente desfavoráveis para o negro brasileiro. A decadência das principais lavouras no Rio de Janeiro e a disputa com a mão de obra imigrante pelos empregos na nascente indústria são responsáveis pelo desemprego e subemprego da população negra que ainda teria que lutar por educação e formação profissional em meio urbano (Ianni, 1972). Diversos sambas exaltam as condições de penúria ou a condição de malandro que vive de pequenos expedientes para sobreviver, como os jogos de azar, os golpes nos otários ou ter uma “mina” na zona. Em “Cabide de Mulambo”, João da Baiana expõe em tom irônico a situação financeira e a quase mendicância dessa importante parcela da população no início do século XX e que, em certa medida, permanece nos dias de hoje:

Meu Deus eu ando com o sapato furado

Tenho uma mania de andar esfarrapado

A minha cama é um pedaço de esteira

E uma lata velha que me serve de cadeira

(“Cabide de Mulambo”, 1932, João Baiana)

O compositor portelense Candeia evoca as consequências do desemprego na vida do negro carioca. A miséria e o jogo de azar passam a dominar a vida de moradores das favelas num círculo sem fim até levar ao processo de anomia e, não como regra, criminalização ou formas ilegais de sobrevivência, como o jogo do bicho ou o tráfico de drogas.

O crioulo no morro está invocado
O crioulo no morro está no miserê
Desce o morro, não encontra trabalho
(Então volta pro baralho!)
Nem encontra o feijão pra comer
("O Invocado", Casquinha, 1978)

A malandragem também pode ser estudada pelo ponto de vista da resistência às formas de inclusão do negro no mundo do trabalho urbano e industrial.

O SAMBA AGONIZA, MAS NÃO MORRE

A indústria fonográfica, cada vez mais internacionalizada, encontra nos movimentos de juventude um "maná" para o lançamento de jovens artistas, geralmente ligados ao nascente Rock 'n Roll, originado dos Estados Unidos.

O Rock 'n Roll chega rápido ao país no final dos anos 50. Guitarras, sintetizadores, bateria, contrabaixo elétrico em pouco tempo são empunhados por diversos grupos musicais que tocam o novo estilo musical.

Por outro lado, outro movimento sofisticava o samba com harmonias mais elaboradas, sem o uso de instrumentos rítmicos tradicionais: a Bossa Nova. O marco desse novo estilo de samba é o LP lançado em 1958 por João Gilberto, o "Chega de Saudade". O jeito de tocar e cantar de João Gilberto logo é seguido por outros intérpretes e compositores oriundos da Zona Sul do Rio de Janeiro. Esse movimento só é rompido pela aproximação de alguns desses compositores com os sambistas de morro, trazendo letras mais politizadas ou que retratavam a vida do favelado e dos imigrantes nordestinos na metrópole carioca. Zé Ketti, o compositor de "Eu sou o samba", é um dos que se aproxima do Cinema Novo e dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Nesse mesmo período, as escolas de samba, aos poucos, vão se transformando em grande expressão do Carnaval carioca. A adesão de artistas oriundos da Escola de Belas Artes, a participação da classe média nos ensaios e o próprio processo de recriação dos desfiles mudam o cenário

de organização das agremiações carnavalescas que passam a ter um maior número de integrantes e as alegorias agigantam-se. Mais tarde, em fins da década de 60, o samba-enredo também será explorado pela indústria fonográfica, substituindo as marchinhas e alcançando uma grande vendagem até recentemente, rivalizando com os LPs de Roberto Carlos como presente de Natal.

As escolas de samba ainda constituíam espaços de criação e revelação de intérpretes para o mundo do samba (Lopes, 2003). No intervalo entre um carnaval e outro, surgiam os célebres “sambas de quadra” que em muitos casos foram gravados e são cantados até hoje nas rodas de samba:

Quando vem raiando o dia

Eu começo logo a cantar Essa triste melodia

Que me faz cantar

(“Esta Melodia”, 1959, Jamelão/Babu)

O terreiro da escola de samba era o lugar para a degustação de famosos quitutes (feijoada, macarronada, jiló com linguiça, etc.), os famosos pagodes (que mais tarde acabou se transformando em um estilo do samba) embalados nos sambas de partido-alto e nos sambas de quadra.

E assim o samba vai resistindo ao ataque feroz das gravadoras multinacionais, responsáveis pelo domínio da música estrangeira empacotada em diversos estilos.

Podemos destacar aqui o caráter de vanguarda assumido pelo produtor cultural Hermínio Bello de Carvalho (Pavan, 2006) que revelou talentos como Clementina de Jesus, Paulinho da Viola e Elton Medeiros e resgatou os velhos compositores das escolas como Cartola e Nelson Cavaquinho. O lugar do amadurecimento dessa nova geração do samba foi um bar administrado por Cartola e sua esposa D. Zica, o Zicartola. O Zicartola foi responsável pelo encontro da velha e da nova geração de sambistas e foi frequentado por intelectuais e estudantes da classe média carioca.

Ao mesmo tempo as mudanças operadas nos desfiles das escolas de samba afastaram os grandes compositores dessas agremiações. A maioria sai “brigados” de suas escolas, exemplo do ocorrido com o compositor Silas de Oliveira, do Império Serrano, que faleceu em consequência do desgosto por ter perdido uma disputa de samba-enredo (Cabral, 1996). Os sambas destes compositores tradicionais já não cabiam mais na

estrutura carnavalesca que, a partir dos anos de 1970, transformaria as agremiações carnavalescas em “super-escolas de samba S/A”. É o próprio Império Serrano que faz a crítica a essa nova estrutura em um samba-enredo do início dos anos 80:

Super-escolas de Samba S/A

Super-alegorias

Escondendo gente bamba

Que covardia!

(“Bum, bum, Praticumbum, Prugurundum”, 1982, Beto Sem Braço/
Aluísio Machado)

Outro que rompe com uma grande escola de samba é o compositor portelense Candeia. Esse irá fundar o Grêmio Recreativo Quilombo com a proposta de resgatar os velhos valores das agremiações, como o espírito comunitário e recreativo.

Quilombo pesquisou suas raízes

Nos momentos mais felizes

De uma raça singular, e veio

Pra mostrar esta pesquisa

Na ocasião precisa

Em forma de arte popular, a mais...

(“Ao povo em forma de arte”, 1978, Nei Lopes/Wilson Moreira)

No lugar das velhas guardas, surgiam os “escritórios” de compositores que tornam a disputa por samba-enredo um negócio que envolve milhares de reais.

HOJE EU VOU PAGODEAR

Afastados das grandes agremiações, sem oferecer espaço para o surgimento de novos compositores, o sambista irá se refugiar em pequenas agremiações (escolas de samba ou blocos). Um desses lugares foi a quadra do bloco carnavalesco Cacique de Ramos, que reunia diversos novos compositores que guardavam a velhas tradições. Embaixo da velha

tamarineira, surgiam novos sambas e os pagodes da Casa de Tia Ciata renasceria. É de se destacar que, embora as rádios embalavam a Disco Music estadunidense, alguns intérpretes de samba como Beth Carvalho, Alcione, Roberto Ribeiro e Clara Nunes alcançavam vendagens inimagináveis para os seus discos.

Das reuniões embaixo da tamarineira do bairro de Ramos, o movimento musical se espalhou para São Paulo e logo pelo país, revelando diversos grupos musicais formados por jovens oriundas da periferia e que apresentavam uma impecável produção artística.

O pagode virou gênero musical! Logo os puristas cunharam o termo “samba de raiz” para garantir a distinção do novo “gênero” com a velha-guarda do samba.

Se suas letras falando de amor eram melosas e repetiam sempre o mesmo “clichê”, era no nome dos grupos que se evidenciava uma identidade com a questão racial e suas origens periféricas: Raça Negra, Negritude Jr, Os Morenos, Soweto, Molejo, Exaltasamba, Katinguelê e Raça marcaram os anos 90 com diversos sucessos. E São Paulo definitivamente nunca fora o túmulo do samba; abrigou sambistas tradicionais do Rio de Janeiro que viram na capital paulista oportunidades de continuação de sua arte.

A SOCIOEDUCAÇÃO DÁ SAMBA...

Os multiculturalistas da educação defendem que o universo cultural dos estudantes das camadas populares entra em choque com a cultura dominante (McLaren, 2001), o que envolve as suas histórias, os seus jeitos de falar e se comunicar e os seus “jeitos de corpo”. Essa realidade não é diferente no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro, onde a maioria de nossos socioeducandos são negros oriundos das favelas e periferia cariocas. O desenvolvimento de suas identidades passa pela consciência de suas negritudes e reconhecimento de suas culturas como fator importante para a sua socialização, bem como a resistência às formas de opressão ao negro que persistem em nossa sociedade. Pensamos então que o “mundo do samba” poderia ser um dos elementos para a construção desse processo. Apresentamos a seguir algumas experiências do qual participei tendo o samba como eixo educativo.

SAMBA DE LUIZA MAHIN²

O samba-enredo “Luiza Mahin” foi composto sob coordenação do professor Aderaldo Pereira dos Santos no Colégio Estadual Luiza Mahin (PACGC) para o projeto Lego, coordenado pela professora Sandra Saragoza. O samba conta a saga da mulher guerreira que participou ativamente da Guerra dos Malês (Salvador, 1835), além de ter sido mãe do famoso abolicionista Luiz Gama. O samba-enredo fez parte da trilha musical de uma animação para projeto.

100 ANOS DE SAMBA NO SARAU DO PADRE LEÔNCIO

Seguindo a onda de comemorações dos 100 anos do primeiro samba gravado, o “Pelo Telefone”, o Colégio Estadual Padre Carlos Leôncio da Silva (funciona no Dom Bosco) realizou no final de 2016 um sarau em comemoração a essa data. O sarau coordenado pela professora Fátima Leal teve, entre outras atrações musicais, a palestra musicada da filha do sambista Zé Ketti, Geiza Ketti, e de seu marido Onésio Meirelles, escritor e compositor manguense.

OFICINA DE PARTIDO-ALTO

Organizada por mim e pela professora Luciana do segundo segmento do Colégio Padre Carlos Leôncio da Silva, a oficina teve como objetivo apresentar o gênero partido-alto e estimular o processo de composição. O partido-alto caracteriza-se por possuir uma parte fixa que é complementada com improvisos a partir do tema sugerido, por isso é um recurso importante para estimular a criatividade e o letramento.

CONCLUSÃO

Há muito tempo eu escuto esse papo furado
Dizendo que o samba acabou
Só se foi quando o dia clareou
(Paulinho da Viola)

A trajetória do gênero samba no Rio de Janeiro caracteriza-se por apresentar uma diversidade de estilos, aceitação de influências regionais e, sobretudo, uma busca pela inovação, responsável por sua sobrevivência. Os seus atores, em diversos momentos históricos, ao se organizarem em

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xU2d_QXJkR8>.

torno das escolas de samba, por exemplo, buscaram manter-se integrados à sociedade brasileira e resistirem ao preconceito e aos estereótipos que envolviam os “homens de cor” em nosso país.

O samba cumpriu um papel importante no processo de mediação social, de invenção e manutenção das tradições que envolviam as comunidades negras afro- cariocas. Na geografia, o samba foi responsável pela persistência de lugares simbólicos para essa comunidade a despeito das reformas urbanas que a expulsaram para os subúrbios cariocas e nesses o samba re floresceu dando origens a centenas de escolas de samba. Não poderíamos também deixar de refletir sobre como os sambistas perceberam as transformações urbanas e o lugar que ocupam na configuração do espaço urbano através de seus sambas.

Acreditamos também que podemos usar o samba como poderoso instrumento de socioeducação. Nele estão presentes a resistência ao racismo, o questionamento da posição social do negro, a repressão policial, a história, a malandragem etc. E por que não comparar com outros gêneros mais próximos hoje da juventude negra como o funk e o hip-hop. E no fim demonstrar que são todos da mesma matriz africana: o batuque, o bamboleio e o desejo de libertação...³

REFERÊNCIAS

CABRAL, Sérgio. *As escolas de samba do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.

IANNI, Otávio. *Raças e classes no Brasil*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1972.

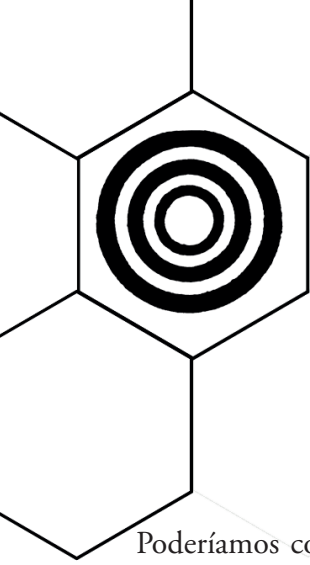
LOPES, Nei. *Sambeabá: o samba que não se aprende na escola*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Ed. Folha Seca, 2003.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PAVAN, Alexandre. *Timoneiro: perfil biográfico de Hermínio Bello de Carvalho*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.

TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular, um tema em debate*. 2 ed. Rio de Janeiro: JCM, s/d.

3 Referência ao poema “Sou Negro” de Solano Trindade.



CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO E CANDOMBLÉ: UMA QUESTÃO POLÍTICA E DE CONHECIMENTO HUMANO

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA¹

Poderíamos começar este texto falando de como o Brasil é rico em sua diversidade cultural e religiosa com a contribuição de diversos povos (africanos, índios nativos e europeus). Entretanto, neste texto vamos falar de uma especificidade brasileira que tem raiz no continente africano, ou seja, o Candomblé, expressão de uma religiosidade que tem presença em todo o território nacional.

O tom desse diálogo que queremos estabelecer não é somente no sentido religioso ou no de sua liturgia ou de suas mitologias, mas, sobretudo, na sua relevância política e do significado que esta expressão tem para o conhecimento humano, assim como todas as expressões de religiosidade têm. E para começar a falar de Candomblé é necessário visitar as origens e os primórdios do Homo sapiens.

Não há nenhuma dúvida científica de que o continente africano é o berço da civilização humana. Vários estudos arqueológicos demonstraram que a história das civilizações africanas se perde na noite dos tempos como as mais antigas do mundo. Os primeiros homens e mulheres, tal como somos hoje, aparecem por volta de 130.000 anos a.C. Eram negros e negras, ou seja, 90.000 anos antes do Homo sapiens branco surgir na Europa. Afirmam os arqueólogos que estes últimos surgiram de correntes migratórias vindas da África.

¹ Doutor em Educação pela PUC-Rio, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC/UFRRJ e da Licenciatura em Educação do Campo. Militante do Instituto Búzios, membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas –GPMC e Ogã do Ilê Axé IyáNassôOká Ilê Osum.



ADINKRA HENE - Símbolo da supremacia e da onipotência de Deus

As raízes da humanidade são negro-africanas. Mas, os homens e as mulheres espalhadas pelo mundo de hoje acreditam em muitas coisas. Contam muitas histórias sobre a origem humana. E muitas dessas histórias serviram para confraternizar com outros povos ou serviram para oprimir ou matar outros seres humanos. Existem milhares de histórias e mitologias sobre a origem da humanidade, expressas nas variadas formas de religião.

Uma parte de nossa história brasileira começa na África. Os africanos escravizados trouxeram tecnologias, culturas, filosofias, histórias e jeitos próprios de lidar com a vida. E, apesar do terror da escravidão, trouxeram tecnologias metalúrgicas, extração de minérios, técnicas de agricultura e possuíam formas de organização social muito complexas. Vejamos alguns exemplos.

Um dos últimos registros históricos acerca da capacidade civilizacional dos africanos foi divulgado por Alberto Costa e Silva (1996) o qual relata que várias civilizações, além do Império do Mali, Reino da Núbia e civilizações da costa oriental da África, tiveram contatos com a Índia e a China, através do comércio marítimo.

Costa e Silva (1996) cita, por exemplo, os reinos e impérios de Gana (século VI ao XIII), Napata e Méroe (sul do Egito na época dos Faraós) que conheciam as técnicas de metalurgia, as armas de ferro, espadas de bronze, criação de gado, a enxada, pequenas indústrias têxteis, comercializavam bijuterias, perfumes e panos de algodão, fundição do ferro, plantação do arroz, etc. O Império do Mali, por exemplo, conhecia as estruturas de Estado com reis ou governantes. Existiam grandes cidades-estados como Pemba, Zamzibar, Quiloa, todas na África oriental.

Nossa juventude em idade escolar, assim como grande parte de nossa geração de historiadores e sociólogos, jamais soube desta outra história, pelo contrário, o que é representado nos mapas históricos escolares, por exemplo, é que o mundo conhecido até 1490 se restringia à Europa, parte da Ásia, o Egito e o deserto do Saara. Essas regiões são apresentadas, em diversos atlas geográficos, iluminadas, em cores claras e o resto do mundo na escuridão, desconhecido, sem história, sem homens de carne e osso e, quando foram “descobertos”, eram “animistas”, “sem lei e sem governo”, “sem fé”, muito semelhante aos macacos.

Portanto, já de início podemos afirmar que, ao contrário das ideologias racistas que apresentam a África como primitiva e estagnada,

ela, na verdade, era tão avançada em valores e tecnologia quanto a europeia, quando os portugueses ali chegaram no século XV. Após a invasão europeia, a civilização branca, de forma hipócrita, se proclamou inventora de tecnologia que os africanos haviam utilizado através dos séculos. Técnicas de metalurgia, plantio, colheita, comércio e navegação. Sem mencionarmos ainda elaborações religiosas, filosóficas, científicas e de dimensão estética. Alguns outros exemplos de relatos sobre algumas civilizações podem nos demonstrar o que afirmamos.

Ao sul do Egito, no começo do Rio Nilo, numa região chamada Núbia, desenvolveu-se a civilização Kush. Seu apogeu se deu por volta de 1700 a.C.. A capital era a cidade de Kerma. O povo núbio tinha a pele negra bem escura e recebeu muita influência da cultura egípcia. Os túmulos de seus reis (que chegavam a 90 metros de altura) tinham câmaras maiores do que qualquer pirâmide egípcia.

A riqueza de Kerma provinha das abundantes minas de ouro, das peles de animais e do marfim. Os tesouros excitaram a cobiça dos egípcios que invadiram o reino. Mas o domínio egípcio não destruiu a cultura Kushita. Os aristocratas núbios continuaram ricos, embora pagando impostos ao Estado Egípcio. Seus filhos iam estudar no Egito e alguns se tornaram importantes funcionários do faraó.

Por volta de 900 a.C., os núbios voltaram a criar um reino negro autônomo. Agora a capital era a cidade de Napata. Os napotanos, também negros, faziam túmulos em forma de pirâmides e tinham uma escrita com seus próprios hieróglifos.

Outra civilização importante foi o Reino de Gana. Os antigos árabes chamavam de Sudão, uma região africana que fica entre o Sahel e a floresta tropical, na costa do atlântico. Tratava-se de um bom lugar para viver, com água suficiente para plantar e jazidas de minério de ferro. Por volta do século VIII de nossa era, floresceu o importante Reino de Gana.

Os árabes contavam que Gana era tão rica que, no palácio do rei, os cachorros tinham coleiras de ouro. Na capital, existiam casas de pedras de dois andares, onde moravam os nobres e altos funcionários do Estado. Os mais pobres viviam em cabanas de terra cobertas de palha.

Outra civilização é a dos Hauças que começou a ser construída por volta do século XI, no Sudão central. Eles eram diversos povos que falavam uma língua semelhante. Viviam em cidades-estados localizadas no centro e no noroeste de onde hoje está a Nigéria.

O artesanato era sua principal atividade, de alta qualidade, vendido até no norte da África: tecidos bordados com seda importada dos árabes, sandálias de couro, objetos de ferro e ouro. Habituaados ao comércio internacional, os hauças aceitavam conviver com pessoas de outras nações. Na cidade de Katsena, por exemplo, havia um bairro só de estrangeiros.

Essa história invisibilizada por muitos anos, também é rica culturalmente. Para muitas sociedades negro-africanas, o ser humano e os outros seres que constituem o universo possuem uma dimensão sagrada, pois possuem elementos e substâncias concretizadas nas forças cósmicas sobrenaturais que regem o universo. A criação do mundo e dos homens que nele estão resulta da vontade dos Deuses supremos. Por isso todos devem zelar para que, de forma harmoniosa, o universo se expanda e o mundo nunca acabe.

Alguns desses povos africanos trouxeram ao Brasil essas visões de mundo, ou cosmologias, sendo que uma delas se expressa hoje naquilo que conhecemos como Candomblé e outras religiosidades de vários nomes como: Xangô, Tambor de mina, Umbanda, dentre outras. Essas expressões se constituem como verdadeiras invenções políticas e culturais num território em que o africano escravizado tinha que resistir ao terror da escravidão.

Aos africanos, desprovidos de um território físico, restou a possibilidade de se reterritorializar na diáspora através de um patrimônio (memória cultural africana) simbólico. As diversas formas de reelaboração africana, seja mítica, simbólica ou cultural, adquiriram contornos claramente políticos diante das pressões, de todo o tipo, exercidas contra a comunidade negra. Eles construíram espaços, ao longo da História do Brasil, que representaram recursos de sobrevivência grupal e comunitária, com modos inovadores de organização social, como foram os casos das irmandades religiosas, os terreiros de candomblé ou os quilombos. Para os africanos na diáspora, valorizar a África e uma pureza (um padrão ritualístico original), era uma tática de uma identidade, pois nos espaços da sociedade branca, ele era coisa, mercadoria, semovente.

Entretanto, a construção destes espaços não se afirmou somente através de soluções radicais, expressas no embate aberto contra a ordem branca (revoltas, guerrilhas, insurreições, etc.), mas, fundamentalmente, com táticas visando a disputa de espaços, visão de mundo e de afirmação existencial. E o Candomblé foi um desses espaços, uma invenção brasileira, diversa do que existia nas regiões ocidentais da África antiga (dos povos

Yorubás) e na parte das regiões que hoje são Angola e Moçambique, de onde provieram os povos Bantos.

O fenômeno da religiosidade de matriz africana é uma das dimensões em que também se expressa o racismo no Brasil, entretanto, é também onde a resistência negra demonstrou uma capacidade de afirmação de identidades civilizatórias surpreendente.

O Candomblé, por exemplo, refere-se ao ser humano em sua totalidade existencial na qual espírito e matéria não se dissociam. É uma cosmovisão em que tudo interage e tem ligação, em que nada pode ser isolado da vida. O Candomblé é fundamentalmente um culto à cabeça, voltado para o desenvolvimento pleno da pessoa. É autoconhecimento. Mas a ideologia dominante não educa nesta perspectiva. O Borí (alimentar a cabeça) é um ritual importante que significa o desenvolvimento do Axé, além de alimentar as próprias energias. Axé é a força vital que move o mundo. Desenvolver o Axé significa, sobretudo, pensar em coletividade, contrapondo-se à visão dominante que prega o individualismo e a competição.

Os iniciados no Candomblé são a extensão da família africana no Brasil. É uma religiosidade iniciática. Na iniciação, passa-se a fazer parte desta família que, na sua concepção, é extensiva, não tem preconceito, propiciando a construção de uma identidade que pode ser partilhada por negros e brancos de qualquer origem e, pelo processo iniciático, todos se tornam irmãos, ao introjetar os mesmos padrões simbólicos.

Os terreiros representam espaços de liberdade, territórios não institucionalizados pela lógica sociocultural dominante. São comunidades que tomam a forma simbólica africana, mantendo vários aspectos das culturas Nagô, Banto e de outros povos africanos com o culto aos Orixás (forças da natureza) e o culto dos Eguns (antepassados). No Brasil, esta estrutura foi sintetizada e reelaborada.

Um dos objetivos das comunidades de terreiro é fazer crescer o Axé da comunidade e de cada indivíduo. Axé também é força vital que emana dos Orixás e que liga tudo a todos – homem, natureza, coisas, relações, onde se faz necessário construir a harmonia entre tudo e todos, não existindo o bem contraposto ao mal ou vice-versa. Ou a comunidade faz crescer o Axé, ou a comunidade não se desenvolve. Isso é uma filosofia de vida, um modo de se relacionar com o mundo, típico de muitas culturas e sociedades milenares africanas, muito anteriores ao Judaísmo, ao Cristianismo e ao Islamismo.

Mas, o que a educação tem a ver com tudo isso?

Atualmente, no Brasil, temos uma legislação que obriga a contar essas histórias. A Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em todos os sistemas de ensino (escolas e universidades).

Como vimos anteriormente, contar e analisar estas histórias não significa pensar somente em aspectos sociais, econômicos, culturais, dentre outros, separados da religiosidade. Mas, infelizmente, quando muitos professores tentam aplicar esta legislação, eles esbarram com preconceitos e têm que enfrentar o racismo, pois muitas questões de estudo dos africanos e afro-brasileiros são identificados como coisas do mal, que não prestam ou são demoníacas. Portanto, como afirmamos no título deste texto, olhar e analisar o Candomblé significa, fundamentalmente, que devemos considerá-lo como uma questão política (combate ao racismo) e de conhecimento (análise histórica) e não apenas nos seus aspectos religiosos.

REFERÊNCIAS

COSTA E SILVA, A. *A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FERNANDES, A. P. C.; ROBERTO, J. de A. L.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). *Educação e Áxé: uma perspectiva intercultural na educação*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.



CAPÍTULO 9

PINÓQUIO E KIRIKU: INFÂNCIA(S) E EDUCAÇÃO NAS FILOSOFIAS DE KANT E RAMOSE¹

RENATO NOGUERA²

Dedicado ao filósofo,
mestre querido e orientador,
Bento Prado Jr. (em memória)

INTRODUÇÃO

Vale a pena registrar: filosofia nos remete a um exercício de pensamento que nos obriga a enfrentar os problemas por meios “inéditos”. Nunca se “responde” uma questão filosófica com o que já sabemos. Neste sentido, assumimos o risco de pensar algo que realmente estava fora de nosso horizonte de pensamento. Por isso, “não se trata de dizer nem que ‘eu acho

1 O texto foi publicado pela Coleção do XVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) ocorrido em 2016.

2 Renato Nogueira é professor de Filosofia do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Leafro) e do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Práxis Filosófica) da UFRRJ. Nogueira coordena o grupo de pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin), é doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nogueira divide, está envolvido com três projetos de pesquisa: 1ª) Filosofando com sotaques africanos e indígenas; 2ª) Educação, Arte, Infância e Relações Étnico-Raciais: a literatura infantil a partir dos afro-rizomas e do perspectivismo ameríndio; 3ª) “Modernidade” na perspectiva da Crítica da Razão Negra. Nogueira trabalha com dois projetos de extensão e também atua como docente na graduação e pós-graduação (nível de mestrado e doutorado) em cursos de Educação, Filosofia e História. Em 2016 fez formação continuada de equipes pedagógicas e corpo docente em cidades de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.



WAWA ABA - Símbolo da força física, resistência e perseverança

que', nem 'eu penso que' e, sim, 'eu me permito pensar em...' (Mostafa; Nova Cruz, 2009, p. 14). Aqui pretendemos tratar do que podemos pensar a respeito do problema da educação em relação à infância. O problema: de que forma a educação pode se relacionar com a infância? O que está longe de ser uma plataforma de diálogo, debate ou eventos similares. Não se trata de um tipo de um estudo comparativo em vias de achar um consenso ou, ainda, tampouco uma crítica que possa eleger o conceito mais "adequado". Afinal, se não estamos em busca da palavra final que vencerá o debate, o exercício filosófico permanece distante dessa noção de colóquio. Tal como nos incitam Deleuze e Guattari (1992), não queremos um banquete para debater e refletir opiniões. Ao contrário: buscamos ampliar as possibilidades do pensamento e nunca reproduzir algo. Mas, pensar realmente desde que sejamos forçados insistentemente por demandas imanentes. Como nos advertem os dois franceses: não devemos fazer "da filosofia a ideia de uma perpétua discussão como 'racionalidade comunicativa' ou como 'conversação democrática universal'. Nada é menos exato" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 41). Afinal, quando um filósofo critica outro, nunca o faz partindo do mesmo problema. Por isso, criticar é "somente constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em um novo meio" (*Idem*, pp. 41-42).

Em alguma medida, o título deste texto nos dá a dimensão do que pretendemos. Nós vamos trabalhar num cruzamento, num tipo de encruzilhada entre dois campos de saber, a(s) filosofia(s) e a educação, tomando os conceitos de infâncias articuladamente a dois personagens conceituais: Pinóquio e Kiriku. Em outros termos, buscamos experimentar dois conceitos de infância, um que faça par com a personagem Pinóquio, outro agenciado com Kiriku. As bases filosóficas de sustentação estão respectivamente no idealismo transcendental de Immanuel Kant (1724-1804) e na filosofia Ubuntu de Mogobe Ramose (1945). Importante ressalva: nunca para repeti-las, mas atualizá-las naquilo que têm de interessante e notável para os nossos problemas!

A filosofia não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia, mas categorias como as do Interessante, do Notável ou do Importante que decidem sobre o sucesso ou o fracasso. Ora, não se pode sabê-lo antes de ter construído. De muitos livros de filosofia, não se dirá que são falsos, pois isso não é dizer nada, mas que são sem importância nem interesse, justamente porque não criam nenhum

conceito, nem trazem uma imagem do pensamento ou engendram um personagem que valha a pena (Deleuze; Guattari, 1992, p. 108).

Por isso, advertimos: não esperem exatamente comentários “técnicos” sobre as arquiteturas e concatenações de cada uma das filosofias. O notável aqui está nas possibilidades de leitura conjugada do idealismo transcendental e da filosofia Ubuntu com dois filmes de animação. Trata-se de um investimento arriscado: apostar em Pinóquio e Kiriku como heterônimos dos filósofos Immanuel Kant e Mogobe Ramose. O que vem junto com a perspectiva de tomar os dois filmes de animação: “Pinóquio”, e, “Kiriku e a Feiticeira” como “textos” filosóficos em caráter axiomático. Dito de outro modo, vamos fazer leituras filosóficas interessadas dos filmes, sublinhando o que cada uma nos permite pensar sobre infâncias e educação.

O filme “Pinóquio”³ foi dirigido por Norman Ferguson, produzido e lançado, na primeira versão, pela Disney em 1940. Enquanto “Kiriku e a feiticeira”⁴ foi uma produção franco-belga-luxemburgesa e estreia em 1998, sob a direção do francês Michel Ocelot, um homem branco que passou parte significativa da infância na Guiné-Bissau aprendendo histórias africanas. Nas “pedagogias” de Kant e de Ramose, o que podemos pensar sobre infância(s)? Quais os conceitos de infância(s) e de educação nos dois casos? Em se tratando de conceitos, vale a pena frisar alguns elementos. Como nos dizem Deleuze e Guattari (1992, p. 27): “Descartes, Hegel, Feuerbach não somente não começam pelo mesmo conceito, como não têm o mesmo conceito de começo”. Podemos ter certeza que Ramose e Kant não têm o mesmo conceito de infância e tampouco endereçam as mesmas perguntas filosóficas para o campo da educação. Aqui nossa tática de trabalho seguirá um procedimento simples, apresentar uma tríade. De acordo com Deleuze e Guattari (1992, p. 101), a filosofia consiste numa trindade: traçar um plano de imanência, inventar personagens conceituais e criar conceitos. Portanto, vamos traçar dois planos de imanência: idealismo transcendental (Kant) e Ubuntu (Ramos). “(Re)inventar” dois personagens conceituais: Pinóquio e Kiriku. Por fim, “criar” conceitos de infâncias: um heterônimo de Kant: *infantia*. Outros de Ramose: *ubungane* e *ubuntwana*.

3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=As994N-zhAM>>. Acesso em: 01 de março de 2015.

4 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vRxhp-hsjzI>>. Acesso em: 04 de abril de 2014.

Considerando que pouco nos interessam as divergências entre Kant e Ramose, mas, somente o que podemos fazer com aquilo que a partir deles conseguirmos pensar. Vale a pena destacar, o que podemos efetivamente construir com/a partir de cada plano de imanência e com suas respectivas personagens conceituais simpáticas e antipáticas. As simpáticas funcionam em favor da tese do filósofo; enquanto as personagens antipáticas são aquelas que pretendem sustentar os conceitos que não fazem sentido dentro da filosofia que se defende.

Importante destacar que este ensaio não pode ser lido em função de uma apresentação das duas filosofias sob o ponto de vista de Deleuze e Guattari. Os dois pensadores franceses só interessam à medida que oferecem possibilidades para uma tática de leitura de Kant e de Ramose para que possamos pensar sobre/com a(s) infância(s). Portanto, não propomos um escrutínio da obra “O que é a filosofia?”, mas, somente, o que/em que condições/como podemos pensar com/a partir dela. Em outros termos, para filosofarmos a partir de Kant e Ramose “é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes” (Deleuze, 1996, p. 169). A semelhança com o filósofo deve ser produzida e não meramente reproduzida “aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse” (*Ibidem*). Mas, precisamos justamente encontrar as brechas e o que está subentendido nos escritos de cada filósofo. Por isso, ressaltamos que aqui trabalharemos preferencialmente com o que não está necessariamente dito, mas, com os elementos que essas filosofias nos permitem pensar.

A TRINDADE FILOSÓFICA COMO CRIVOS DE LEITURAS

“A filosofia apresenta três elementos” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 101). Para os dois autores franceses, o que caracteriza a filosofia é traçar um plano de imanência, inventar personagens conceituais e criar conceitos. “Traçar, inventar, criar, está é a trindade filosófica” (*Ibidem*). O plano de imanência remete a um horizonte, local sustentado pelos conceitos e ocupado pelas personagens conceituais. As personagens conceituais não representam a(o) filósofa(o), mas são potências vivas, suas heterônimas. Os conceitos não são descritivos e gerais, mas, acontecimentos que enfrentam problemas determinados. Se os filmes aqui funcionam como “textos” filosóficos e os trabalhos de Kant e Ramose **são tal como comentários de apoio, o nosso construtivismo filosófico exige que respondamos: como a educação deve se relacionar com a(s) infância(s)? Vamos às tríades filosóficas.**

Figura 1 – Pinóquio⁵



Fonte: <http://reinodafantasia.weebly.com/pinoacutequio.html>

Infância Pinóquio e a pedagogia kantiana
1. Plano de imanência: idealismo transcendental.
2. Personagens conceituais: Pinóquio, Gepeto, Fada Azul, Grilo Falante, Gato Cego, Raposa, Baleia e outras.
3. Conceito: infância como <i>infantia</i> – palavra de origem latina.

Figura 2 – Kiriku⁶



Fonte: <http://oregonstate.edu/dept/ncs/lifeatosu/wp-content/uploads/2016/01/kirikou-et-les-betes-sauvages.jpg>

⁵ Disponível em: <<http://reinodafantasia.weebly.com/pinoacutequio.html>>. Acesso em: 24 de setembro de 2016.

⁶ Disponível em: <<http://oregonstate.edu/dept/ncs/lifeatosu/wp-content/uploads/2016/01/kirikou-et-les-betes-sauvages.jpg>>. Acesso em: 02 de junho de 2016.

Infância Kiriku e a pedagogia Ubuntu

1. Plano de imanência: filosofia Ubuntu
2. Personagens conceituais: Kiriku, Karabá (a feiticeira), mãe de Kiriku, Velho da montanha (avô de Kiriku), Velho da aldeia, adultas e crianças da aldeia.
3. Conceito: infância como *ubuntwana* e *ubungane* – termos zulus para infância.

PINÓQUIO HETERÔNIMO DE KANT

Como adiantamos, a trindade filosófica da tese “Infância Pinóquio e a pedagogia kantiana” cabe em três enunciados. Plano de imanência: idealismo transcendental. Personagens conceituais: Pinóquio, Gepeto, Fada Azul, Grilo Falante, Raposa, Gato Cego, Verdade. Conceito: infância enquanto *infantia*, incapacidade de fala, imaturidade para o uso da linguagem e da razão. Em Pinóquio faltaria o *logos*. Ora, os manuais de filosofia parecem concordar, seja direta ou indiretamente, com a tese de que o *logos* é condição de possibilidade da inauguração da filosofia (Aranha, Arruda, 2013; Chauí, 2013; Cotrim, Fernandes, 2013; Méier, 2013). Neste sentido, a filosofia é uma aventura do pensamento vedada aos que não têm linguagem, e a razão, apta a investigar a natureza das coisas. Pinóquio é infante, não sabe o que faz e nem do que precisa, por isso, a tutela é a resposta mais adequada para Pinóquio (para a infância). Para Kant (2006), a infância se caracteriza pelos desejos, inclinações e vontade arbitrária. Daí, a função da pedagogia estaria em emancipar, isto é, retirar a criança da condição de heteronomia e promover a sua autonomia. Pinóquio é justamente personagem, heterônimo, um tipo de cristalização dessa infância – entendida como imaturidade intelectual, psicológica, biológica. A instância dessa ausência, uma fase da vida em que os investimentos pedagógicos devem ser aplicados com vistas ao amadurecimento.

Dito isso, vamos nos embrenhar em alguns detalhes. Primeiro pelo plano de imanência. Deleuze, em “A Filosofia crítica de Kant”, nos ajuda a pensar esse plano registrado aqui como idealismo transcendental. Afinal, Kant ficou conhecido por empreender uma revolução copernicana na área de filosofia. O idealismo transcendental nasce numa dupla batalha: “contra o empirismo, contra o racionalismo dogmático” (Deleuze, 1963, p. 9). Para Deleuze (*Ibidem*), Kant define a filosofia como a ciência da relação entre todos os conhecimentos e os fins essenciais da razão humana. Ora,

isso significa que o idealismo transcendental reformula tanto a ideia de que origem do conhecimento provém da experiência, quanto a primazia da razão. À primeira vista, o idealismo transcendental pode ser lido como uma delimitação do que cabe à experiência e do que é de incumbência da razão. Sem dúvida, Kant ficou bastante conhecido e celebrado pelas três críticas⁷. Porém, aqui o que nos interessa bastante são as reflexões kantianas em “Sobre a pedagogia”, mas isso não significa que estejamos distantes do seu projeto crítico. A pedagogia kantiana está baseada nesse plano de imanência retratado nas críticas da razão pura teórica e prática, assim como na crítica da faculdade de julgar. Nesse plano de imanência, a razão reconhece seus limites, mas os seus preceitos são fundantes e necessários para autonomia. A razão que determina as leis universais que todas as pessoas devem seguir. Em resumo, o desenvolvimento moral e cognitivo do ser humano precisa se basear em leis universais acessíveis pela razão. Nós podemos pensar a conquista desse objetivo – a autonomia – a através da trama que envolve as personagens conceituais Pinóquio diante dos desafios desviantes, o país dos brinquedos⁸, os maus conselhos da dona raposa e do gato cego⁹.

As personagens conceituais entram em ação num *script* que tem como pano de fundo a promoção da autonomia. Na obra do italiano Carlo Collodi (1826-1890) intitulada “As aventuras de Pinóquio: história de uma marionete” (referência do roteiro do filme), encontramos personagens simpáticas e antipáticas à jornada do protagonista Pinóquio – aqui tido como heterônimo de Kant. Em suas aventuras, Pinóquio é confrontado como uma questão central que vai do início ao fim da trama. A história pode ser descrita mais ou menos assim: era uma vez um casal que sonhava em ter um filho. Um carpinteiro e uma fada. Gepeto (o carpinteiro) faz o boneco de madeira e a Fada Azul lhe dá a vida. Uma metáfora até singela do encontro amoroso do casal. Ora, os investimentos da mãe e do pai no filho Pinóquio são sustentados pela confiança na educação (escolar) e, neste caso, na verdade. A educação estaria relacionada diretamente à realização da verdade – enquanto representação da realidade.

7 O filósofo Kant foi autor de três críticas. Crítica da razão pura teórica, da razão prática e da faculdade de julgar, expressas respectivamente em três obras.

8 Uma terra em que a semana é composta por seis sextas-feiras e um domingo e no qual os meninos que lá vivem se transformam em burros.

9 A dona raposa e o gato cego são personagens que incentivam Pinóquio a se afastar do caminho da escola.

A família de Pinóquio credita à educação as condições de possibilidade de realização da humanidade. Durante toda a trama, a escola é entendida como a instância privilegiada para realização dessa tarefa da educação. A esperança na escola pode ser vista num gesto paterno. Gepeto troca o seu próprio casaco por uma cartilha para o filho, enquanto a mãe insiste em pedir que o menino não se descuide da verdade. Ela ensina que as mentiras podem ter pernas curtas, mas, quando se alongam, deixam o “nariz cumprido”, isto é, são impossíveis de sustentar e acabam por denunciar quem mente. O nariz cumprido é uma metáfora que informa: a mentira não pode ficar escondida por muito tempo. O mentiroso denuncia-se sempre. Ora, Kant (2013) insiste que nunca se deve mentir em qualquer circunstância. Em resposta à Benjamin Constant¹⁰, o filósofo alemão diz que, mesmo sob o pretexto de salvar uma vida, não se deve mentir. Afinal, “reconheço que em verdade posso querer a mentira, mas que não posso querer uma lei universal de mentir” (Kant, 2007, p. 34). Porque propor uma lei universal que tivesse a mentira como fiadora inviabilizaria qualquer promessa. Para Kant, só a verdade garante a universalidade.

Um diálogo entre Pinóquio e o Grilo Falante diz bastante a respeito do horizonte interpretativo que sustenta a ficção. O projeto em jogo faz coro com os propósitos pedagógicos kantianos.

— Pode ir cantando o que bem entender, Grilo. O que eu sei é que amanhã ao nascer do sol quero ir embora porque, se ficar, vai acontecer comigo o que acontece aos outros meninos: vão me mandar para a escola e, querendo ou não, vou ser obrigado a estudar. E, para dizer a verdade, acho muito mais divertido correr atrás das borboletas e pegar passarinhos no ninho.

— Será que não sabe que desse jeito vai se tornar um grandíssimo burro e que todos vão debochar de você? Se não gosta de ir para a escola, por que não aprende pelo menos uma profissão?

10 Em 1797, Benjamin Constant escreve um artigo contestando sobre o dever de se dizer a verdade e/ou o direito de mentir. Dado o célebre exemplo: um assassino bate à sua porta com a intenção de matar seu amigo, abrigado em sua casa. Você deve dizer a verdade quando o assassino perguntar sobre o paradeiro do seu amigo, abrigado em sua casa, ou deve mentir e dizer que desconhece o lugar onde está o seu amigo? De acordo com Constant, junto ao conceito de dever está a noção de direito e onde não existem direitos, também não pode haver deveres. Ou seja, se o assassino tem a intenção de infringir a lei e matar seu amigo, tirando-lhe a liberdade, você não tem o dever de dizer a verdade porque o assassino não tem o direito a ela.

— Quer saber? — perguntou Pinóquio. — Só existe uma profissão de que eu realmente gosto: a de comer, beber, dormir, me divertir e vagabundear de manhã até de noite (Collodi, 2002, p. 7).

A ficção procura destacar diferenças entre “estudar” e “viver livremente sem regras”. Os estudos preparariam para uma vida “regrada”. Ora, uma vida guiada pela razão, por assim dizer uma vida autônoma. Em “Sobre a pedagogia” e no filme “Pinóquio” encontramos a tese de que as inclinações rivalizam com a autonomia. O simples comer, beber, dormir, divertir-se e vagabundear não podem ser enquadrados dentro de uma perspectiva de investigação e estudos, um caminho seguro e adequado da razão para a verdadeira liberdade. A falta de ponderação é infantil, imatura e pode aumentar a insegurança do indivíduo e de toda a sociedade. Pinóquio precisa ser chamado à realidade.

Com efeito, podemos afirmar categoricamente que a educação diz respeito ao exercício de condução à maioridade da razão. Essa expressão conceitual “maioridade da razão” é decisiva no projeto filosófico-pedagógico kantiano. Em “O que é esclarecimento?”, o filósofo alemão explica que na “menoridade” da razão, o ser humano é incapaz de fazer uso de sua faculdade racional com autonomia. Portanto, não pensa por si mesmo e precisa ter um homem emancipado e autônomo para lhe orientar. Enquanto a “maioridade” da razão se caracteriza justamente pela capacidade de pensar por si mesmo, ser livre e estabelecer uma lei moral e ética que baseie as ações no dever. O que caracteriza a responsabilidade pelas próprias ações e a liberdade, sabendo estabelecer limites para que esta liberdade não prejudique a si e a outros. Ora, essa autonomia é o objetivo da educação, romper com a irresponsabilidade de agir sem estar baseado em leis universais. Portanto, a pedagogia kantiana, tal como nos ensina o filme “Pinóquio”, não deixa dúvidas: a infância é o que se deve superar. A menoridade da razão é um risco que traz perigos para o indivíduo e toda a sociedade, a autonomia deve ser o objetivo a ser perseguido. Ora, ela pode ser conquistada com disciplina rígida, imposta o mais cedo possível. A coação inicial será transformada em liberdade. Porque a disciplina retira o ser humano de sua natureza selvática, a selvageria, as inclinações e a arbitrariedade são corrigidas através de rigorosa implementação da verdadeira educação, desenvolvendo o que temos de melhor: a razão.

KIRIKU HETERÔNIMO DE RAMOSE

Por um lado, o filósofo Mogobe Ramose é pouco conhecido no cenário acadêmico brasileiro. Por outro, Deleuze e Guattari não tiveram oportunidade de conhecer os trabalhos ramoseanos, soma-se aos fatos que nunca deram crédito às possibilidades de um nascimento africano da filosofia. Os franceses dizem que:

Amigo é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia: as outras civilizações tinham Sábios, mas os gregos apresentam esses “amigos” que não são simplesmente sábios mais modestos. Seriam os gregos que teriam sancionado a morte do Sábio, e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente (Deleuze; Guattari, p. 10).

Ramose discorda completamente dos franceses, aqui só poderíamos dar razão ao filósofo sul-africano. “A atenção voltada para a história da filosofia deveria sempre lembrar cuidadosamente da dívida da filosofia grega para com o antigo Egito africano” (Ramose, 2011, p. 13). Para Ramose, antes dos gregos já existiam textos filosóficos africanos, o que seguramente é verídico, mas está encoberto por razões muito mais políticas do que estritamente filosóficas (Diop, 1967, 1977; Obenga, 1990, 1992, 2004). Dito isso, apesar dessa divergência, nada impede de pensarmos a filosofia Ubuntu numa organização deleuzeana-guattariana, em termos de uma trindade filosófica. Plano de imanência: Ubuntu. Personagens conceituais: Kiriku, Karabá (a feiticeira), pessoas da aldeia. Conceito: infâncias – *ubungane*¹¹ e *ubuntwana*¹². O plano de imanência Ubuntu é pluriversal, policêntrico e polirracional. Ou seja, o plano de imanência Ubuntu não advoga a universalidade, porque reconhece que num mesmo mundo sempre existem vários mundos (Ramose, 2011). Dito de outra maneira, a universalidade é o que caracteriza o universal, isto é, o geral, aquilo que se distingue do particular. A pluriversalidade problematiza o universal enquanto esse “denominador comum” dos particulares. Ora, só existem particularidades e nenhuma delas pode efetivamente subsumir as

11 Infância na língua zulu, com o sentido de fase em que as crianças habitam.

12 Infância na língua zulu, com o significado de sentido humano ou condição de experiência para reinventar o mundo.

outras. Em paralelo, um plano sem centro e sem periferias traz diversos ganhos, porque ressignifica a ideia de que existe um centro e as margens gravitam ao seu redor (Ramose, 2010, 2011). Os conceitos de centro e de margens é sempre relativo às forças e posições de quem enuncia. A polirracionalidade é uma tese extremamente instigante, ela traz à luz o conceito de racionalidades e que qualquer tentativa de reduzir a razão a algum modelo de racionalidade é extremamente empobrecedor. A razão não é unitária ou monolítica. Mas, somente um conjunto de racionalidades (Masolo, 2010).

Na trama, encontramos muitas personagens. Kiriku aparece como personagem conceitual simpática, enquanto Karabá, a feiticeira é a antipática (pelo menos temporariamente). As pessoas da aldeia, o velho da aldeia, os guardas de Karabá e o sábio da montanha são personagens igualmente importantes. A história começa com o nascimento de Kiriku, o menino nasce andando e falando. No primeiro contato com a mãe descobre que seu pai e todos os homens da aldeia foram capturados por Karabá, a feiticeira. Daí, ele começa a perguntar: “Por que Karabá, a feiticeira, é má?”. Uma série de acontecimentos demonstra que o menino, a criança mais nova da aldeia, tem mais coragem, astúcia, inteligência e empenho em resolver os problemas da aldeia. Ele indaga tanto a todas e todos que a mãe diz que: “por que Karabá, a feiticeira é má?”. O que pode ser causa de espanto é que o menor menino da aldeia é justamente o que resolve os maiores problemas. Não obstante, por ser menor que todas as outras pessoas, Kiriku consegue entrar nas frestas e solucionar os maiores problemas. O menino entra em uma fonte de água seca, por meio de uma passagem estreita e consegue destruir um monstro gigante que impedia que a água chegasse até a aldeia.

Em busca do seu avô, o velho sábio da montanha, Kiriku segue numa bela aventura e após peripécias, incluindo passar por túneis subterrâneos e enfrentar gambás. Então, após encontrar o velho, Kiriku recebe as explicações de seu avô sobre a maldade de Karabá. A tese é simples, a feiticeira Karabá é má porque sofre. A história é uma metáfora de violência contra a mulher. Alguns homens pegaram Karabá e colocaram um espinho envenenado na base de sua coluna, esse artefato em sua espinha provocava dores lancinantes e dava os seus poderes. Por isso, Karabá se vingava capturando os homens da aldeia. O que está em jogo é uma tese filosófica africana clássica, todas as pessoas em situação de sofrimento tendem a responder suas circunstâncias endereçando ações violentas contra si

mesmas e outras pessoas (Ramos, 2010, 2011). A questão filosófica que atravessa várias escolas e linhas está presente no filme. O problema central diz respeito ao modo como a vida é vivida. Em outros termos, uma das interrogações em que várias escolas filosóficas africanas se ocuparam está contida na ideia de que devemos encontrar algum sentido para a vida (Oruka, 1990). Ora, esse tema atravessa a filosofia Ubuntu na formulação feita por Ramos. A formulação filosófica é feita em diversas línguas bantu com o mesmo significado. Na língua botho: “mothokemothokabatho”. No idioma zulu: “umuntungumuntungabantu”. Nos dois casos temos a definição do conceito de Ubuntu: “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas”. Uma formulação filosófica que, segundo Ramos, atende interrogações ontológicas, epistemológicas, éticas e políticas. Dentre diversos elementos, podemos destacar a interdependência na filosofia Ubuntu.

No filme “Kiriku e a Feiticeira”, assim como a filosofia Ubuntu, podemos considerar que a infância está positivada. O menor menino da aldeia, a criança mais “plena” de infância é a mais “competente” em resolver os problemas coletivos. Vale mencionar que na língua zulu existem duas palavras para dizer “infância”, tanto *ubungane* como *ubuntwana*. Ora, a primeira nos remete aquilo que existe nas crianças. Enquanto *ubuntwana* recobre algo mais extenso e profundo. Uma coisa que está no Ser – totalidade do real e condição de possibilidade da vida e do mundo. Ora, só é possível falar em infâncias no plural. O conceito é multidimensional e, dentre as dimensões das infâncias, existe uma perspectiva que diz respeito à capacidade de reinterpretar a realidade. Kiriku é a pessoa que mais vive essa dimensão da infância, isto é, a potência de reinterpretar o mundo e se ocupar dos sentidos possíveis ao invés da verdade.

Uma educação Ubuntu valoriza a produção de sentidos, um exercício voltado mais para o cultivo da infância (*ubuntwana*). Ou seja, um investimento nas condições de possibilidade de reinaugurar a realidade. Afinal, infância é um conceito bidimensional, etapa da vida e capacidade de reinvenção e ressignificação. De volta ao filme, depois que Kiriku consegue retirar o espinho da coluna de Karabá, ela perde os seus poderes mágicos. Em seguida, o menino afirma que ela é muito bonita e que deseja ganhar um beijo. Karabá explica que não quer nenhum homem mandando nela. Kiriku diz que nunca faria isso. Ela o beija, Kiriku se transforma num homem, apaixonados retornam para a aldeia. Os homens desaparecidos que teriam sido “engolidos” por Karabá voltam

para o povoado em seguida. Por fim, a aldeia celebra o retorno do menino, agora um homem. A apoteose é uma festa em que todas e todos celebram Kiriku. O que pode ser descrito como uma celebração da infância. Afinal, Kiriku não precisa ser lido necessariamente como uma criança. É possível enxergá-lo como um adulto, mas como justamente o adulto mais **infantil** da aldeia. Uma pessoa que nunca conserva a mesma interpretação, porque está aberta ao dinamismo e contextos que modificam e exigem que as interpretações considerem os acontecimentos. Não obstante, podemos também ler Kiriku como uma criança. Porém, não importa se Kiriku é um homem ou um menino, seja adulto ou criança, o que está em jogo é sua infância – *ubuntwana*. Ou seja, sua capacidade de produzir novos sentidos. Pois bem, se tomarmos o protagonista do filme como uma criança, nada se modifica. Afinal, foi a infância (*ubuntwana*) de Kiriku responsável pelo desfecho favorável, não foi seu estar-criança – a infância (*ubungane*). É a primeira dimensão da infância que o fez diferente das outras crianças.

Vale lembrar que o “Ubuntu é dos conceitos filosóficos [...] essenciais das populações que falam línguas Bantu” (Ramose, 2010, p. 179). Ramose diz-nos que as bases filosóficas Ubuntu para a educação têm um caráter peculiar: “substituir o dogma mortal do fundamentalismo econômico pela lógica frutífera” (*Idem*). A lógica frutífera está relacionada como uma recolocação da infância em outros termos. A antagonista da “fundamentação” Ubuntu para uma educação que reposicione a infância está na própria ideia de mercado. A formulação filosófica de Ramose não quer a infância na lógica vigente, mas romper com ela. O filósofo explica que durante muito tempo as sociedades ocidentais discriminaram as mulheres negativamente, diante disso, lutas feministas combateram essa prerrogativa masculina de dominação. “A discriminação positiva, ao promover o progresso das mulheres, camuflou e amenizou a culpa moral do sistema. Sob tais bases, a integração das mulheres serviu para reforçar o sistema, assegurando continuação de sua sobrevivência” (Ramose, 2010, p. 188). O que isso significa? Ora, a filosofia Ubuntu ajuda-nos a pensar em outras bases. Primeiro, as ideias de progresso e desenvolvimento podem ser problematizadas. O alvo da educação não estaria em nos integrar à lógica vigente do mercado, o que procuraria integrar tudo à ordem da mercantibilidade. “Em última instância, a mercantibilidade de todas as coisas significa a mercadorização de todas as coisas em prol do lucro máximo” (*Idem*, p. 183). Ora, Ramose, assim como a narrativa das personagens do filme, estão a nos dizer que a mercantibilidade deve ser posta sob suspeita. Afinal, a infância se define justamente por não ser

passível de redução. *Ubuntwana* (infância) integra a filosofia Ubuntu e nos ajuda a pensar algo que necessariamente escapa ao fundamentalismo econômico. Em certa medida, esse fundamentalismo econômico denota a centralidade do mercado, o que pode ser interpretado genericamente como um sistema que responde todas as dúvidas com um produto. É contra as respostas fáceis que a infância (*ubuntwana*) se coloca. Cabe indagar o que pode a educação? Como se deve educar? Qual a relação entre educação e infância(s)? Sem dúvida, a infância (*ubuntwana*) é o que se deve cultivar. Ou seja, contribuir para que as crianças permaneçam “crianças”, independentes do fundamentalismo econômico. Educação é somente um exercício de manutenção da condição de possibilidade de nos humanizarmos, Ubuntu vem a par com a realização da *ubuntwana*, uma potência que não se permite escravizar às razões que não levem em conta o *nguzosaba* – sete princípios normativos (Karenga, 2003, 2009): *Umoja* (unidade) - empenhar-se pela comunidade; *Kujichagulia* (autodeterminação) - definir a nós mesmos e falar por nós; *Ujima* (trabalho e responsabilidade coletivos) - construir e unir a comunidade, perceber como nossos os problemas dos outros e resolvê-los em conjunto; *Ujamaa* (economia cooperativa) - interdependência financeira, recursos compartilhados; *Nia* (propósito) - transformar em vocação coletiva a construção e o desenvolvimento da comunidade de modo harmônico; *Kuumba* (criatividade) - trabalhar para que a comunidade se torne mais bela do que quando foi herdada; *Irani* (fé) - acreditar em nossas(os) mestras(es).

De modo panorâmico, importante registrar que aqui a infância (*ubuntwana*) é a condição de possibilidade, ponto de partida e linha de chegada, base e efeito de uma educação Ubuntu. Educa-se através da infância, por ela e para ela, isto é, em favor de reinaugurar o mundo sempre que seja necessário, enfrentando os desafios com a convicção de que é preciso estarmos disponíveis e atentos para o chamamento coletivo do qual não podemos nos esquivar. O aparato filosófico-pedagógico do filme Kiriku ensina pelo menos uma coisa: educar é para amplificar a infância. Em outros termos, uma possibilidade para novos mundos.

CONCLUSÕES PARCIAIS

De um lado, a infância entendida como *infantia* – ausência de linguagem. De outro, a infância é dita no plural: infâncias, recobrando, ao menos, duas faces como *ubungane* e *ubuntwana*. Se a doutrina kantiana

propõe e sustenta práticas educativas de superação da infância, a filosofia ubuntu ***não se ocupa da “verdade”, mas dos sentidos possíveis para ressignificação e reinvenção da vida e do mundo. Em linhas gerais, podemos fazer dois grandes quadros. Um modelo de educação que inclui coisas como: disciplina, trabalho (dever) de casa, tutela e superação da infantilidade para a maioridade da razão. No caso da perspectiva Kiriku, encontramos coisas como: brincadeira de casa***¹³, ao invés de educar com dever, a brincadeira é a tônica que incentiva cada pessoa a mergulhar em sua infância. O mais importante está em reconhecer interesses, tempos e habilidades diferentes, tudo isso descortina a possibilidade de que apenas o reconhecimento da infância (*ubuntwana*) como sinônimo contingente, mas suficiente para ser pessoa através de outras pessoas pode basear as estratégias educativas.

Para relemburar e enfrentar algumas implicações do “Pinóquio heterônimo de Kant” vale a pena insistir na ideia de que o alvo da educação está em desenvolver a criança e melhorar o futuro, tanto o seu como o da sociedade. Dito de outro modo, essa compreensão guarda relação com uma formulação endereçada para crianças que foi muito recorrente no século XX: “o que você quer ser quando crescer?”. Ora, o pressuposto é simplório: a criança ainda não é nada; mas, virá a ser, quando crescer. O que, em termos de temporalidade, é uma desqualificação do presente. Vem embutida uma compreensão de que só o futuro será “verdadeiramente” perfeito. Walter Benjamin faz uma denúncia interessante em “Teses sobre a filosofia da história” (1987), Giorgio Agamben dedica um capítulo do livro “Infância e História: destruição da experiência e origem da história” (2008). Agamben ressalta que parte da concepção de tempo ocidental é devedora do filósofo Aristóteles. Mas, o tempo moderno precisa ser entendido como uma laicização do tempo cristão “retilíneo e irreversível, dissociado, porém, de toda ideia de um fim esvaziado de qualquer sentido que não seja o de um processo estruturado conforme o antes e o depois” (Agamben, 2008, p. 117). De onde, conclui-se que o futuro será sempre melhor do que o presente. Essa “ideia, em si desprovida de qualquer fundamento racional, de um progresso contínuo e infinito” (*Idem*, p. 118) é uma regra do modelo moderno de tempo. Daí, a defesa de um desses três conceitos, amadurecimento, crescimento ou desenvolvimento. Com

13 Expressão conceitual que se propõe como alternativa ao “trabalho de casa”, assentada na ideia de que ser-brincante pode criar condições de aprendizagem mais notáveis do que aquelas que passam pela categoria ser-trabalhador.

efeito, um dos graves problemas da ideia de superar da infância está nessa projeção do tempo futuro. O que é bom estaria porvir.

No caso de “Kiriku heterônimo de Ramose”, encontramos possibilidades diversas, o tempo presente permanece exaltado. Nós estamos mais próximos de um “envolvimentismo educativo” com táticas de “brincadeiras de casa”, usos estruturais da roda como recurso teórico-metodológico. “No princípio, era a roda” de Roberto Moura, publicado em 2004, tem muito a ver com isso. As rodas de candomblé, capoeira, jongo, samba, umbanda, dentre outras, são alguns exemplos de matriz e motriz africanas que ajudam a entender um pouco da perspectiva Kiriku. A educação é um exercício que propõe intervir no presente, distante da ideia de um “futuro” melhor, compromete-se mais com o presente possível. Por isso, a filosofia Ubuntu invoca infâncias e não se define somente como um período da vida. Daí, descartando o caráter etapista de teorias desenvolvimentistas, podemos pensar as possibilidades daquilo que denominamos de envolvimentismo. Tampouco, essa ideia de infância se aproxima da *infantia*.

Ubungane difere de *infantia*. Esta última é de origem latina. A primeira é do tronco linguístico bantu. No último caso, o significado da palavra é de ausência da linguagem. No contexto africano, a palavra remete ao ser em todas suas potências latentes. *Infantia* remetendo à pré-linguagem; *ubungane* circunscrevendo todas as linguagens. Enquanto *ntwana* é sinônimo do termo “item”. A palavra *ubuntwana* pode ser traduzida como ser-de-algo. Dito de modo simples, uma característica importante para estar presente no tempo presente. Por isso, educar é um exercício de cultivo da infância, uma ação presente. Com efeito, não cabe perguntar o que uma criança quer ser quando crescer. Porque ela não precisa crescer para ser alguma coisa. Toda criança já é alguma coisa. Qual é o perigo de fazer a pergunta, “o que você quer ser quando crescer”? Simples: esvaziar o presente. Por isso, concordamos com Kiriku e só perguntamos pelo poder ativo do brincar. Daí, ao invés da autonomia da maioridade da razão, apostamos nas infâncias que nos habitam. Portanto, são as “brincadeiras para casa” (e não os trabalhos para casa) que podem criar as condições mais notáveis para o florescimento da educação. O que estaria em jogo? Educar contra a infância, o modelo Pinóquio: apostar num futuro melhor e investir na verdade. Ou simplesmente, investir na reconfiguração do próprio presente – a perspectiva Kiriku – ser-brincante na vida.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 5 ed. São Paulo. Moderna, 2013.

BENJAMIN, Walter. “Teses sobre a filosofia da história”. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: *Walter Benjamin - Obras escolhidas*. v. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia: Ensino Médio*. Volume único. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013.

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio*. Tradução de Marina Colasanti. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos da Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013

DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972 -1990*. Tradução de Peter Pálpelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *A Filosofia crítica de Kant*. Tradução de Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 1963.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIOP, Cheikh Anta. *Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?* Paris: Présence Africaine, 1967.

_____. *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines*. Dakar: IFAN; Abidjan: NEA, 1977.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antonio Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2002.

_____. *Crítica da razão prática*. Tradução, introdução e notas de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. “Resposta a pergunta: que é esclarecimento?”. In: *Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, pp. 63-71.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco CockFontanella. 5 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2006.

KARENKA, Maulana. “Afrocentricity and multicultural education”. In: MAZAMA, Ama. *The afrocentric paradigm*. Trenton: África World Press, 2003, pp. 73-94.

MÉIER, Celito. *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*. Volume único: ensino médio. 2 ed. Belo Horizonte: PAX Editora, 2014.

MOSTAFA, Solange Mustel; CRUZ, Denise Viunisk da Nova. *Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari*. Campinas: Alínea, 2009.

OBENGA, Théophile. *Ancient Egypt and Black Africa*. Chicago: Karnak House, 1992.

_____. “Egypt: Ancient History of African Philosophy” In: WIREDU, Kwasi. *A companion to African Philosophy*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, pp. 31-49.

_____. *La philosophie africaine de la période pharaonique (2780-330 a.C.)*, Paris: L’Harmattan, 1990.

ORUKA, Henry Odera. *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy*. Leiden: E. J. Brill, 1990.

RAMOSE, Mogobe. “Globalização e Ubuntu”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*, São Paulo: Cortez, 2010, pp. 175-220.

_____. “Una perspectiva africana sobre la justicia y la raza”. In: Polylog. *Foro para filosofía intercultural*. Disponível em: <<http://them.polylog.org/3/frm-es.htm>>.

_____. “Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana”. In: *Revista Ensaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, Volume IV – outubro de 2011.



CAPÍTULO 10

NOVOS OLHARES SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA E SUA CULTURA

ADERALDO GIL (ADERALDO PEREIRA DOS SANTOS)¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) foram criados, em grande parte, por força dos movimentos em prol da efetivação da lei 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura afro-brasileira nas instituições educacionais do Brasil.

Agrupamentos de profissionais de educação, preocupados em estabelecer ações que contribuíssem para o cumprimento efetivo da Lei 10.639/2003, criaram NEABs, em suas instituições de trabalho, como forma de estimular o debate sobre os conteúdos previstos na referida lei. Foi este o sentido do NEAB ter surgido no DEGASE. O propósito dos servidores que criaram este Núcleo de Estudos foi torná-lo ferramenta estimuladora de uma educação antirracista no Sistema Socioeducativo.

Neste sentido, entendo que o ensino de História e Cultura africana é um conhecimento importante para trabalharmos uma educação antirracista no DEGASE. O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar, em linhas gerais, os aspectos abordados na aula, “Novos olhares sobre História da África e sua Cultura”, que ministrei no curso do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro do Novo DEGASE (NEAB-ND), realizado em outubro de 2016 na Escola de Gestão Socioeducativa.

¹ Doutor em Educação e Mestre em História. Pesquisador do Centro de Documentação e Memória da Fundação de Apoio à Escola Técnica – CEDOM/FAETEC e do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE.



AYA - Símbolo de resistência, desafio às dificuldades, força física, perseverança, independência e competência

NOVOS OLHARES SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA E SUA CULTURA

O título da aula é um ponto de partida para se compreender o sentido de tratarmos sobre África num curso de formação para servidores do Novo DEGASE. Além do fato de que não se pode deixar de falar de África numa atividade de formação patrocinada por um NEAB, tratar sobre História e Cultura africana configura-se em oportunidades de se perceber o quanto de visões preconceituosas e racistas foi construído a respeito deste continente, em grande parte, fruto de uma educação colonizada e eurocêntrica que, além de ensinar de modo parcial e fragmentado a complexa História da África, reproduz distorções e mentiras que precisam ser revistas. Sendo assim, me propus a abordar sobre novos olhares em relação à África.

O primeiro aspecto da aula, no entanto, foi desenvolver atividade em que pudéssemos constatar os velhos olhares a respeito da África que estariam na memória dos participantes do curso. Perguntei-lhes qual a primeira coisa que lhes vinha à cabeça quando pensavam em África. E, assim, os velhos olhares se materializaram através de palavras com teor negativo, como “doença”, “violência”, “miséria”, “atraso”, dentre outras. Em seguida, busquei refletir sobre o porquê destas visões negativas e de onde teriam vindo tais concepções. O próximo passo, então, foi abordar a respeito de alguns dos saberes e áreas de conhecimento que, no campo da História das ideias, contribuíram para alimentar as visões negativas sobre o continente africano. O propósito foi relacionar tais visões com a perspectiva histórica da cultura política do racismo, tomando por base as análises sobre o século XIX de um dos principais estudiosos do fenômeno do racismo no mundo, Michel Wieviorka:

O pensamento social do racismo que então se desenvolve é não muito longe da obra exclusiva de sociólogos, que de outra forma só raramente se definiram como tal. Tal pensamento é forjado com a convergência formidável de todas as áreas do conhecimento, com inúmeras contribuições de filósofos, teólogos, anatomistas, fisiologistas, historiadores, filólogos, mas também escritores, poetas e viajantes, e teve como base comum o princípio de classificação espécies, das quais Linnaeus deu talvez a formulação mais influente (1992, p. 30).

Wieviorka cita, na passagem acima, o nome de Carl Linnaeus (1707-1778), naturalista que classificou as raças humanas em quatro

agrupamentos: europeu-branco, americano-moreno, asiático-amarelo e africano-negro, atribuindo valores positivos para o “europeu-branco” e negativos para os demais, sobretudo, o “africano-negro”. Ao lado de Buffon, Linnaeus é considerado um dos precursores do pensamento que hierarquizou os grupos humanos em bases raciais.

Filósofos de peso, como Kant e Hegel (existem outros), também contribuíram para fortalecer e divulgar as visões racistas a respeito da África, visões estas que vindo de importantes pensadores soavam como força de verdade.

Para Kant (1993):

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. (1993, pp. 75-76).

Hegel (1928), que afirmara que a África é um continente “sem história”, apresenta a seguinte “pérola” de pensamento racista em relação aos negros africanos, um tipo de ideia que possivelmente teve grande influência na sociedade da época, sobretudo, no meio intelectual:

Encontramos [...], aqui o homem em seu estado bruto. Tal é o homem na África. Porquanto o homem aparece como homem, põe-se em oposição à natureza; assim é como se faz homem. Mas, porquanto se limita a diferenciar-se da natureza, encontra-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho e a pobreza; é um homem estúpido. No estado de selvageria achamos o africano, enquanto podemos observá-lo e assim tem permanecido. O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações europeias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente,

devemos abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado bruto, em cujo caráter nada se encontra que pareça humano [...] (Hegel, 1928, pp. 193-194).

Em certa medida, quando alguém compartilha a visão de comparar negros aos macacos, mesmo sem ter consciência disso, está se inserindo nesta cultura política do racismo gestada através de argumentos teológicos (séculos XV e XVI) e os ditos “científicos” (séculos XVII, XVIII, XIX e início do XX) como abordam estudiosos do tema (Wieviorka, 1992; Munanga, 1999; Santos, 2002).

Depois deste preâmbulo com o qual busquei desconstruir as visões negativas que se propagam sobre a África, procurando demonstrar que tais visões são resultado de um processo histórico que se articula com a história do fenômeno do racismo, o passo seguinte foi olhar mais de perto este continente que os estudos arqueológicos afirmam ser o berço da humanidade.

Um novo olhar sobre a África precisa considerar de imediato, dois aspectos importantes. Primeiramente, o fato de a África ser, antes de tudo, um continente complexo e diversificado. Formado por vários países, etnias, línguas, religiões e culturas das mais diversas, a África deve ser pensada no **plural**. Isto significa que qualquer conceito, ideia ou concepção unívoca sobre este continente tende a ser limitada e, por conseguinte, equivocada. O outro ponto importante é compreender que não se conhece a História africana de modo satisfatório, sem levar em consideração a sua geografia. Não foi à toa que a África se tornou alvo da maior rapinagem da humanidade feita pelos europeus. Continente localizado no centro do planeta Terra, em contato com grandes oceanos e mares, e portador de riquezas minerais e florestais de grande valor econômico e medicinal.

O novo olhar também precisa refletir com mais profundidade o fato de a África ser o lugar no planeta em que o ser humano surgiu enquanto espécie. Os povos africanos são os pioneiros na produção cultural humana. Ao invés de pensar a África como sendo sem história e sem cultura, como apregoaram divulgadores do racismo, é preciso se ater a este aspecto fundamental do pioneirismo africano em relação ao saber e conhecimento humano.

Neste sentido, a abordagem sobre grandes civilizações africanas do passado, a exemplo do Egito e da Etiópia, fez-se necessária, sobretudo,

para reforçar que muitos conhecimentos desenvolvidos no chamado mundo ocidental tiveram sua origem nestas civilizações. Além disso, foram destacados os inúmeros impérios, reinos e sociedades tipicamente africanas.

Mapas foram amplamente utilizados na aula, pois a cartografia é um campo do conhecimento que contribui para visualizarmos os processos históricos pelos quais o continente africano passou. Sendo assim, foi possível refletir sobre as diversas rotas comerciais da África: rotas internas e externas, rotas islâmicas, rotas no deserto do Saara, dentre outras. O comércio não apenas significava trocas econômicas, era também lugar de trocas culturais das mais diversas.

As experiências das lutas de libertação africana foram exemplos destacados da força de vontade e persistência dos povos da África no enfrentamento ao colonialismo europeu. São experiências de luta que não só libertaram os africanos da dominação europeia, também serviram de estímulo e inspiração para lutas dos movimentos de negros e negras em todas as partes do mundo, inclusive, no Brasil.

Destaquei também os chamados valores civilizatórios afro-brasileiros, como forma de refletir a respeito de algumas das influências das culturas africanas no Brasil. Valores como **memória**, **oralidade**, **ludicidade**, **ancestralidade**, dentre outros, foram abordados de modo a se fazer perceber o quanto podemos tomar o ponto de vista africano para estabelecermos relações étnico-raciais com base no respeito e tolerância.

Enfim, busquei: apresentar um novo olhar sobre a África; desconstruir visões naturalizadas e preconceituosas sobre este continente, resultado de uma educação colonizada e etnocêntrica; apresentar a riqueza histórica da África e dos africanos, suas marcas em nossa sociedade; debater a respeito de um olhar sobre o outro pautado na compreensão das diferenças, na tolerância e na percepção do valor cultural dos povos africanos.

Reafirmei, portanto, a reflexão que desenvolvi em outro texto no qual tive a oportunidade de escrever sobre a importância do ensino da História da África:

Philip. D. Curtin disse certa vez que para os africanos, “o conhecimento do passado de suas próprias sociedades representa uma tomada de consciência indispensável ao estabelecimento de sua identidade em um mundo diverso e em mutação” (Curtin,

2010, p. 37). Entendo que a “tomada de consciência indispensável” à qual se refere Curtin, também diz respeito às diversas sociedades que sentiram a ação política e cultural da diáspora africana no processo histórico de suas formações. Sendo assim, considerando a sociedade brasileira fruto, em grande parte, do trabalho econômico, político e cultural de africanos e seus descendentes nascidos aqui, presumo ser no mínimo necessário conhecermos e pensarmos mais sobre a África, para conseguirmos realizar o que Curtin disse acima. Isto nos coloca de imediato um desafio: ampliarmos o “espaço da África” na sociedade. A busca desta ampliação implica, de forma dialética, na ampliação do espaço da África dentro de nós. Este raciocínio se inspira nas reflexões de Franz Fanon acerca do fenômeno da “descolonização” (Os Condenados da Terra) e na “Arma da Teoria” de Amílcar Cabral. Um conhecimento histórico da África consistente é uma “arma teórica” fundamental em prol da “descolonização” da educação brasileira (Santos, 2012, pp. 83-84).

Durante muito tempo um dos obstáculos para se ampliar o conhecimento sobre África era a dificuldade de se ter acesso a um material de qualidade que tratasse dos conteúdos da História e Cultura africana. Este não é mais um problema. A principal obra que trata do assunto, os oito volumes da “História Geral da África”, publicações da UNESCO, estão disponível em PDF a qualquer pessoa interessada. Basta abrir o site da UNESCO, do Ministério da Educação ou da Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Além disso, nestes sites há também outros materiais importantes, além da versão simplificada em dois volumes da “História Geral da África”. Conclui a minha aula abordando estas informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que busquei desenvolver em minha aula a respeito de “Novos olhares sobre a História da África e sua Cultura” foi, dentre outras coisas, demonstrar a importância de se ter um conhecimento da África desprovido de preconceitos e visões estereotipadas.

Um conhecimento que permita a compreensão de que, assim como os demais povos do mundo, os africanos produziram histórias e culturas

que fazem parte da história da humanidade. Não são melhores nem piores do que ninguém. São apenas africanos e parte desta cultura deixou sua marca em nossa sociedade brasileira.

Conhecer sobre África para melhor compreender sua história, sua cultura, e desta feita, compreender melhor o outro, o diferente. Este foi um dos sentidos da minha aula. Outro sentido foi contribuir para a percepção do quanto aprender sobre África é importante para se combater o racismo nosso de cada dia.

REFERÊNCIAS

CURTIN, Phillip. D. “Tendências recentes das pesquisas históricas africanas”. In: FAGE, J. D. *História da África*. Lisboa: Edições 70, 1995.

FREIRE, Paulo. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KABENGELE. Munanga. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Origens africanas do Brasil contemporâneo – Histórias, Línguas, Culturas e Civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

KANT, Immanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime / Ensaio sobre as doenças mentais*. Campinas: Papirus, 1993.

KI-ZERBO, Joseph. “Introdução Geral”. In: *História Geral da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982

MATTOS, Hebe. “O ensino da História e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

NUNES PEREIRA, José Maria. “Colonialismo, Descolonização e Racismo”. In: *Estudos afro-asiáticos*, n. 2. Rio de Janeiro: CEEA, 1978.

_____. *África um novo olhar*. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. “A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática”. In: *Estudos afro-asiáticos*, n. 3, ano 25. Rio de Janeiro: CEEA, 2003, pp. 421-461.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Porque Estudar História da África?* Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. “História da África na Educação Básica: almanaque pedagógico – referenciais para uma proposta de trabalho”. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANTOS, Aderaldo Pereira dos. *O Movimento Negro e a Juventude em conflito com a lei*. Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2007.

_____. “Reflexões educativas sobre o ensino da História da África”. In: MIRANDA, Cláudio; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Orgs.). *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Quarte / Faperj, 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro”: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória D’África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

WIEVIORKA, Michel. *El espacio del racismo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1992.



CAPÍTULO 11 A RELIGIÃO DE COR

BABALAWÔ IVANIR DOS SANTOS¹

AS CORES DA CONTA

Como um *déjà vu*, olhando para o “Caso Kaylane”, nos remetemos a outrora, antes da promulgação da Constituição de 1988, em que a liberdade religiosa não era uma garantia legal para todos os cidadãos brasileiros. Época essa em que as perseguições às religiões afro-brasileiras podiam ser consideradas normais, ou uma forma de purificação do Estado. Segundo os dados obtidos através do ‘*Relatório do Caso de Intolerância Religiosa no Brasil 2015*’, escrito em parceria entre a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR), o Centro de População Marginalizada (CEAP) e o Laboratório de História das Experiências Religiosas (LHER), dos 1014 casos de intolerância registados pela CEPLIR (Centro de Promoção da Liberdade Religiosa & Direitos Humanos), entre os anos de 2012 a 2015, 71% são atos de violência contra os praticantes das Religiões

¹ Prof. Babalawô Ivanir dos Santos, doutor em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ); membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), do Laboratório de História das Experiências Religiosas (LHER-UFRJ) e Laboratório de Estudos de História Atlântica das sociedades coloniais pós-coloniais (LEHA-UFRJ); coordenador da Coordenadoria de Religiões Tradicionais Africanas, Afro-brasileira, Racismo e Intolerância Religiosa (ERARIR/LHER/UFRJ); conselheiro Estratégico do Centro de Articulações de População Marginalizada (CEAP); interlocutor da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR); conselheiro Consultivo do Cais do Valongo; Vice-presidente da América Latina no Conselho Internacional das Sociedades de Antigas Religiões de Descendentes de Africanos (ARSADIC), Nigéria. Tem experiência nas seguintes áreas: Educação Étnico-racial e questões africanas; Direitos Humanos e Cidadania; Relações Internacionais; Religiões tradicionais da África Ocidental e Afro-brasileiras.



ODO NYERA FIE KWAN - Símbolo do amor, da devoção
e da fidelidade

de Matrizes Africanas, assim o caso da menina Kaylane é apenas um dos inúmeros casos de violência que incorporam os dados do relatório.

Em 14 de junho do ano de 2015, a intolerância religiosa chocou e comoveu toda a sociedade brasileira. A imagem de Kayllane Campos², uma menina de apenas de 11 anos de idade, trajada com suas vestes religiosas brancas toda manchada de sangue, estampou as capas das mídias. O fatídico episódio de intolerância religiosa não é único dentro da história das perseguições sobre as minorias³ religiosas⁴ no Brasil.

Para Oro & Bem (2008, p. 314):

O ataque às religiões afro-brasileiras que antes ocorria apenas nos templos, circunscrito ao meio evangélico, ampliou-se para o conjunto da sociedade, devido à difusão midiática. O impacto dessas novas estratégias discursivas, portanto, reforça a histórica desconfiância e o desrespeito aos símbolos da religiosidade de matriz africana, conduzindo à intolerância e ao confronto com esses “agentes do diabo”.

Entretanto, diante destes ataques violentos acometidos contra os praticantes das religiões afro-brasileiras, uma dúvida paira: se, segundo as velhas concepções históricas, o Brasil é o país das igualdades raciais, culturais, sociais, econômicas e, quiçá, religiosas, então qual seria o motivo de tanta intolerância ao ponto de gerar agressões físicas, destruições de templos religiosos e injúrias? Ainda não nos é possível analisar tais atos de violência, física e social, sem ter um olhar apurado para as questões raciais relacionadas aos processos de diásporas africanas no mundo, e os olhares racistas e preconceituosos sobre as culturas, religiosidades e sociedades africanas, tais como os ressaltados anteriormente.

Ao compreendermos que em África o indivíduo existe em sua totalidade religiosa, ou seja, não é possível separar o ser social do ser religioso, passamos a entender, também, que durante os períodos das diásporas, forçadas, dos negros africanos, estes indivíduos aportaram na América trajando suas religiosidades, pois o mundo em que viviam não

2 Como resposta positiva em prol da liberdade religiosa, adeptos e simpatizantes das religiões de afro-brasileiras criaram o slogan “Eu visto branco e sou da paz”, que se tornou um dos motes de luta contra a intolerância religiosa no Brasil.

3 Minoria no sentido de representação política.

4 Em grande maioria, religiões e religiosidades afro-brasileiras.

era/é construído a partir de uma visão cartesiana em que é possível separar indivíduo religioso e indivíduo social.

Sobre esta questão, Emmanuel Obiechina (1978, p. 28) salienta que em África:

Não existe qualquer dimensão importante da experiência humana que não esteja ligada ao sobrenatural, ao sentimento popular religioso e à piedade [...]. Tudo isso constitui parte integrante da estrutura ideológica da sociedade tradicional e é essencial para uma interpretação exata da experiência no contexto social tradicional.

Em África, o religioso e o social integram a totalidade do ser. A instauração do domínio colonial europeu na África não compreendeu apenas a imposição forçada do poder político, econômico e social. Tal instauração foi, também, uma das maiores imposições culturais, valendo-se da mesma para dar apoio às superestruturas políticas, econômicas e sociais representadas pelo colonialismo nas culturas às quais se introjetava (Opoku, 2010).

Assim, antes do contato colonial, a religião tradicional em África estava (e ainda está) inseparavelmente ligada à cultura africana. Um olhar atento sobre as formações religiosas brasileiras em meio as suas múltiplas tramas sincréticas – entre as religiões ameríndias, africanas e luso-católicas –, alicerçadas pelas análises de Frantz Fanon (2008), nos faz refletir que, a respeito sobre o que tange as questões sociais, a suposta ideologia da igualdade das raças, construída e presente na América Latina e principalmente no Brasil, favorece a criação de suporte sólido para que o racismo se mostre de um jeito mais “velado”.

Em grande maioria, as vítimas dos ataques de intolerância religiosa são adeptas das religiões de matrizes africanas (Rocha 2011, p. 14):

Quando se fala de religiões de matrizes africanas, não está fazendo distinção entre os pertencimentos vinculados às tradições, sejam estas Ketu, jeje, nagô ou angola. Nem tampouco entre candomblé, batuque tambor e umbanda. Isto por que a intolerância é generalizada, estendida a todos os que professam as religiões dos Orixás, cujo rótulo ou estigma passa a ser naturalizado nas relações sociais como os macumbeiros.

Tal perseguição fortifica uma mentalidade induzida sobre os adeptos das religiões e religiosidades afro-brasileira e suas práticas religiosas, haja vista os últimos dados, atualizados, do “Relatório sobre os casos de intolerância religiosa no Brasil”. Segundo os dados da Ceplir, de julho de 2012 a agosto de 2015, foram totalizados 1014 atendimentos a 582 usuários, sendo que as denúncias contra religiões afro-brasileiras representaram 71,15%.

Fonte	Forma de Coleta da Informação	Período de Coleta	Total
CEPLIR	Registro Atendimento	Julho de 2012 a dezembro 2015	1014

Fonte: Ceplir.

Tipo de Atendimento	Total
Atendimentos	1014
Apoio Jurídico, Psicológico e Social (Usuários)	582
Detalhamento	
Contra Religiões Afro-brasileiras	71,15%
Contra Evangélicos, Protestantes ou Neopentecostais	7,7%
Contra Católicos	3,8 %
Contra Judeus e Pessoas sem Religião	3,8 %
Ataques Contra a Liberdade Religiosa	3,8 %

Fonte: Ceplir.

Destarte, ao enxergarmos os forjamentos da intolerância religiosa contra os praticantes das religiões e religiosidades de matrizes africanas no Brasil, conectamos esse fenômeno social religioso diretamente à construção do racismo baseado na cor da pele negra. Uma vez que todas as ressignificações religiosas de afro-brasileiras estão intimamente ligadas às religiosidades dos grupos étnicos africanos que aportaram, escravizados, no Brasil entre os séculos XVI e XIX.

Grupos esses que foram duramente exprobrados como irracionais, iletrados, sem cultura, sem história e interpretados como manifestação do mal. Do mesmo modo, as ideologias de inferioridades das raças negras e das sociedades africanas contribuíram, de maneira ampla, para a construção do racismo religioso e para o crescimento da intolerância religiosa assim como para construção de estereótipos, tais como: “todo negro é praticante ou adepto das religiões de matrizes africanas” ou “negro vestido de branco é praticante ou adepto das religiões de matrizes africanas”.

Dentro deste cenário, o caso Kaylane pode ser interpretado, de modo contundente, como mais um caso de racismo religioso, um dos tentáculos da intolerância. Ao colocarmos justapostas as palavras racismo e religioso estamos enfatizando todo o processo de estatização dos negro e suas culturas. Falar de Candomblé, Umbanda, Maracatu, Folias de Reis... (e outras culturas negras) é remeter a histórias das populações negras, no Brasil, que por muito tentou-se solapar com o silenciamento histórico. Juntos com a pedrada Repressão, as práticas de crimes não conseguiram chegar até os supostos agressores que, junto com a pedrada, também vieram o insulto “vai queimar no inferno” e “macumbeira”. O Caso Kaylane, registrado na 38ª DP, em Irajá, até o presente momento não foi solucionado pelos órgãos governamentais competentes.... Daqui uns dias! Kaylane entra para esquecimento da história.

Portanto, podemos perceber que o racismo e a intolerância são experimentados de maneiras diferentes pelos seus adeptos e praticantes a partir da cor de suas peles. Uma pessoa branca, adepta ou praticante das religiões afro-brasileiras, experimenta, diante de um ato em que é a vítima de agressão devido a sua opção religiosa, a intolerância, o preconceito e o desprezo. Já uma pessoa negra, adepta ou praticante das religiões afro-brasileiras, experimenta, diante de um ato em que é a vítima de agressão devido a sua opção religiosa, o racismo, a intolerância, o preconceito e o desprezo, pois o racismo religioso está diretamente ligado à cor da pele das pessoas, nesse caso negras. De tal maneira que, durante boa parte das histórias religiosas brasileiras, as religiões de matrizes africanas eram denominadas religiões dos negros, por estarem associadas à cor, negra, e ao continente africano.

A invisibilidade social das religiões afro-brasileiras desmerece todos os protagonismos de sacerdotes, sacerdotisas e praticantes dessas religiões. Realidade essa que passou a tomar outros contornos, após os casos de intolerância registrados pelo jornal Extra, através da matéria “O tráfico remove até fé”, em 2008, no Morro do Dendê⁵, o que demonstrou uma nítida e perigosa união entre o tráfico e alguns seguimentos cristãos.

5 Em 16 de março de 2008, o Jornal Extra, através das matérias da sua série jornalística “O tráfico remove até a fé”, denunciou as arbitrariedades cometidas contra religiosos de matriz africana (que não podem sequer utilizar turbantes e colares rituais) expulsos pelo traficante Fernandinho Guarabu no Morro do Dendê, na época chefe do tráfico, localizado na Ilha do Governador – no interior da Baía de Guanabara – no estado do Rio de Janeiro.

Em resposta a esse, e a outras centenas de casos de intolerância, no dia 21 de setembro do mesmo ano, milhares pessoas, adeptos religiosos, leigos e simpatizantes, saíram às ruas; e sobre a orla de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro; caminharam juntas em prol da Liberdade Religiosa no Brasil e pelo fim da intolerância religiosa. Nascia, assim, um dos eventos tradicionais (Hobsbawm; Ranger, 1984) mais significativos para História: o reconhecimento histórico das religiões de matrizes africanas no Brasil. “A Caminhada pela Liberdade Religiosa e contra a intolerância religiosa”, rompeu com um passado de interpretações simplistas e marginalizadas bem como com um profundo desconhecimento sobre a força e a união desses grupos.

Em grande maioria, estas pessoas eram adeptas das religiões de matrizes africanas, principalmente Umbanda e ao Candomblé, que, historicamente, foram marginalizadas, perseguidas, presas e torturadas em prol de uma verdade única sobre os princípios religiosos e políticos – os quais estavam em curso para construção da nação, do país. O evento promovido pelos religiosos não foi – e não é – um fato destituído de um contexto histórico antecedente: as conexões sociohistóricas de seu surgimento vislumbram um leve e suave passeio histórico sobre a contextualização da formação da sociedade brasileira, desde o encontro, em solo brasileiro, das culturas, religiões e religiosidades africanas – trazidas com os negros escravizados – com a religião cristã católica no período monárquico e posteriormente os períodos imperial e republicano. Ora exercido pela união visível e invisível entre a cristã católica, ora exercido pela união visível e invisível das igrejas cristãs evangélicas pentecostais e neopentecostais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Angelo Adriano Faria de. O fim de um monopólio. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 87, dez. 2012, pp. 24-26.

BEM, Daniel F. de. A. “discriminação contra as religiões afro-brasileiras: ontem e hoje”. In: *Ciênc. Let*, Porto Alegre, n. 44, pp. 301-318, jul./dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>>.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. v. 1. Lisboa: Europa América, 1982.

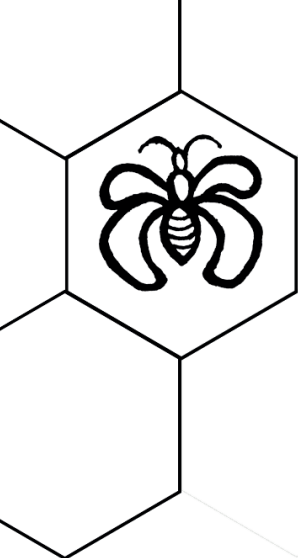
OBIECHINA, E. *Culture, Tradition and Society In the West African Novel*. Cambridge, CUP, 1978.

OPOKU, Kofi Asare. “A religião na África durante a época colonial”. In: *História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935*. v. VII. Editado por Albert AduBoahen. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

ORO, Ari Pedro. “O neopentecostalismo macumbeiro”. In: *Revista USP*. São Paulo, n. 68, pp. 319-332, dez./fev. 2005-2006.

Relatório de Intolerância Religiosa no Brasil 2015. **(FALTAM INFORMAÇÕES)**

SCOTT, James. “Formas Cotidianas de Resistencia Camponesa”. In: *Raízes*. Tradução de Marilda A. de Menezes e Lemuel Guerra. v. 21, n. 01, jan./jun. 2002.



CAPÍTULO 12

O NEGRO E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM “O PRESENTE DE OSSANHA” DE JOEL RUFINO DOS SANTOS

CINTIA BARREIRO

A literatura para crianças sofreu uma série de alterações ao longo dos tempos. Nos fins do século XIX e início do século XX, era esta destinada ainda a fins didáticos e moralizantes e as escolas reuniam contos e poemas em tons patrióticos e pedagogizantes. Cabia à criança, por meio dos textos literários, compreender as regras estabelecidas pela sociedade da época. Destinava-se muito pouco ou quase nada à autonomia e criatividade aos pequenos.

Após as obras de Monteiro Lobato, a partir de 1920, este cenário começa a mudar e a criança não é mais vista como um ser passivo. Na literatura lobatiana, a criança é um ser ativo, autônomo e produtor de cultura. Lobato apresenta novas formas de escrever para o público infantil que não deve ser confundido com infantilizado. Mistura em suas obras realidade e fantasia e retoma personagens folclóricos, misturando literatura erudita à popular. Assim também podemos perceber a literatura de Joel Rufino dos Santos.

A literatura para crianças e jovens de Joel Rufino dos Santos surge na década de 1970, na revista “Recreio”, com o conto “Marinho, o Marinheiro” (1972). A narrativa fez parte de um dos discos da série “TABA” – Histórias e Músicas Brasileiras. Nesta obra, já podemos perceber do que se trataria

1 Doutora em Literatura Brasileira, Mestra em Literatura Brasileira, Especialista em Literatura Brasileira, Graduada e Licenciada em Letras - Português - Literatura Brasileira pela UFRJ. Atualmente, é Coordenadora Geral da Pós-Graduação em Literatura Infantil e Juvenil na Universidade Candido Mendes (UCAM) - Campus Centro



FAFANTO - A borboleta. Símbolo da ternura, delicadeza, honestidade e fragilidade

a escrita rufiniana, uma vez que traz a história de um marinheiro que um dia resolveu usar na cabeça um pássaro, pintassilgo, no lugar de seu boné. Contrariando as regras, Marinho propõe a liberdade de expressão.

De lá para cá, conceitos como “liberdade” e “identidade” foram constantes em suas narrativas, assim como a presença de mitos africanos. Carregadas de oralidade, estas histórias contribuem com a aproximação da cultura e costumes de povos africanos. Em diferentes obras, Joel Rufino acrescenta fatos históricos à sua ficção, seja ambientando a trama num determinado período marcante da História, como o da escravidão, seja trazendo como protagonistas personalidades importantes, mas esquecidas pelos livros didáticos. O compromisso do escritor e historiador é imbricar, muitas vezes, Literatura e História e conduzir o leitor a conhecer e refletir sobre certos acontecimentos que foram, durante muitos anos, aliados da História.

“O presente de Ossanha” (2006) retoma o período colonial da escravidão no Brasil e apresenta como protagonista uma criança escrava que foi comprada para brincar com o filho do dono de um engenho de açúcar, o menino Ricardo, nomeado na narrativa, ao contrário do protagonista que é chamado de “Moleque” apenas “porque tinham esquecido o seu nome” (OPO, 2006, p. 3).

Isso posto, percebe-se, já no início da história, que, apesar de ser o escravo “coisificado”, é entorno dele que toda a trama acontece. Joel Rufino cumpre seu objetivo de dar visibilidade aos “esquecidos da história”. O ponto de vista rufiniano subverte a ordem das narrativas clássicas que secundarizam o negro, o escravo. Opostamente, Rufino o particulariza, mesmo apresentando os fatos tais quais surgiram no período histórico que se propôs descrever.

Inspirado em um conto de José Lins do Rego, Joel Rufino imprime sua marca transpondo, intertextualizando e apresentando um conto original que leva o leitor a pensar sobre comportamentos do período colonial. Valores como “amizade” e “liberdade” são trazidos à reflexão. O autor contextualiza a história no período da escravidão e não se esquia de mostrar exatamente como funcionava o sistema. Em seu livro “A escravidão no Brasil” (2013), Joel, como historiador, define este sistema cruel que prevaleceu durante anos como relação de trabalho:

A escravidão, para começar, foi um mecanismo de tortura sistemático. Os patrões (senhores) eram proprietários do corpo dos trabalhadores (escravos).

Para fazer render esse corpo, como uma máquina ou um boi, valia tudo, a começar pela tortura – que era legalizada e, mesmo quando não utilizada, pairava no ar como ameaça. (Santos, 2013, p. 15).

Em “O presente de Ossanha”, o autor apresenta à criança a historiografia do Brasil do Império e mostra como eram as relações de trabalho no Engenho. Ricardo, filho do Dono, afeiçoa-se ao Moleque e ambos, à revelia destas relações impostas, estabelecem uma verdadeira relação de amizade: “— Esse moleque foi a melhor compra que eu já fiz, mulher! Olha nosso filho, como está feliz” (OPO, 2006, p. 5).

Além da contextualização histórica brasileira, a cultura africana é inserida na narrativa por meio de elementos da religiosidade e da mitologia. Em seu dia de folga, o menino escravo foi ao mato para pegar passarinho e encontrou Ossanha: “Usava um cocar e um saiote de penas, mas não era índio. Sua pele era negra, quase azul. Não tinha uma perna e não tinha um olho, perdidos numa briga com Xangô” (OPO, 2006, p. 7). Após esta aparição, o narrador, em terceira pessoa, apresenta a lenda de Ossanha, o guardião da floresta: “No começo de tudo, o criador, que se chama Olorum, tinha dado a cada filho uma parte do mundo. Para Ossanha deu a floresta: Você cuida das plantas...” (OPO, 2006, p. 7). Outros elementos da cultura africana são citados como “Xangô” e “Iansã”. A partir disso, Joel leva ao conhecimento do leitor mirim os valores dos povos africanos, ampliando o repertório cultural.

O título da obra surge no momento em que Orixá auxilia o Moleque na captura de um pássaro Cora, de canto raro. O “presente de Ossanha” é, assim, o pássaro encantado que atraiu o interesse de todos. O Moleque poderia comprar sua liberdade se quisesse vendê-lo, mas não queria vender seu presente. No entanto, a condição de escravo levou seu “Dono” a ameaçá-lo: “Se não me vender essa porcaria, te aplico os anjinhos. Anjinhos eram uns anezinhos de ferro para apertar os dedos. Doía como o diabo” (OPO, 2006, p. 12).

Mais uma vez subvertendo a ordem cristalizada por uma sociedade escravagista, o autor escreve a fala mais comovente da narrativa: “— Não vende, pai. Há tempos que o escravo sou eu. Eu é que dependo dele pra tudo. Não sei brincar sozinho” (OPO, 2006, p. 12). Ao humanizar a relação entre as crianças (branca e negra, escrava), o autor propõe outro olhar sobre a realidade vigente na época retratada. As relações humanas se tornam mais evidentes do que as de poder enfaticamente retratadas nos

livros tradicionais de História. Joel lança uma lupa por meio da literatura para estas relações serem pensadas e repensadas hoje.

Ainda em seu livro de ensaio sobre escravidão, Joel Rufino afirma: “A literatura é o caminho mais eficaz para se chegar ao miolo da escravidão, aí onde ela aparecerá como forma, ou padrão, de relações afetivas – afetivas no sentido genérico, incluindo o ódio – entre iguais e desiguais” (Santos, 2013, p. 130). Acrescenta ainda: “A literatura de ficção trata, basicamente, do que é universal no homem, suas relações de família e parentesco — amores, ódios, invejas, rivalidades, crueldades e bondades” (Santos, 2013, p. 130).

Apesar do apelo de Ricardo, seu pai vende o Moleque. O filho do dono de engenho ainda pensa que o Moleque iria alegre “pois tem o Cora. Eu fico triste, porque não tenho nada.” (OPO, 2006, p. 12). A constatação de Ricardo subverte as expectativas das relações da sociedade patriarcal. O autor evidencia, por meio do pensamento de Ricardo, que o que importa, de verdade, na vida não é o que se tem, mas o que se sente. A criança branca sente-se infeliz por não ter nem a amizade da criança negra, nem nada que fosse dela como tinha o menino negro o seu pássaro. Os valores sociais e afetivos são colocados em xeque por Joel Rufino, fazendo a criança leitora pensar o que realmente tem valor em suas vidas.

A narrativa rufiniana termina com uma grande lição de valor humanista, o da amizade: “No outro dia de manhã, quando se levantou e abriu a janela, o menino Ricardo teve uma surpresa. Do lado de fora tinha uma gaiola pendurada. Assim que viu o menino, o Cora começou a cantar” (OPO, 2006, p. 14). Este momento epifânico revela a reciprocidade da amizade. Apesar de não ter voz ao final da narrativa, é por meio do gesto, da doação, do “presente de Ossanha”, que o menino negro tem seus sentimentos revelados. Nesta história, enfatiza-se que mais importante do que a sua própria liberdade o que o Moleque tinha de mais valor era a amizade.

Por fim, com esta história, é possível vivenciar a trajetória do negro no período colonial, mas passando por dentro de seus sentimentos, afetos, valores, enxergando-o como sujeito e não como objeto. É possível ainda conhecer a cultura afro-brasileira de forma poética, humanista. Com a leitura de Joel Rufino dos Santos, sentimo-nos convocados a também fazer algo para mudar o ângulo das lentes sociais e históricas em relação à presença do negro e de sua cultura. Após esta narrativa, somos chamados a ouvir ao fundo a voz do grande mestre e escritor Joel Rufino a nos dizer: “a Literatura torna-nos mais humanos”.

CAPÍTULO 13

“CONVITE AO ENCONTRO – RESGATANDO A NARRATIVA DE SI MESMO”

THAIS LINHARES¹

Joel Rufino dos Santos foi para nós um exemplo de intelectual plenamente inserido no ritmo de seu tempo, fosse nos temerosos anos da ditadura, fosse na nossa pueril democracia, tantas vezes abortada antes de atingir seu pleno desenvolvimento. Independente disso, seu legado permanece e avança para além do presente. Há de se estudar e dialogar com seus livros, literatura, ensinamentos.

É de Joel, professor e amigo, que solicito ajuda para começar esse texto que, como verá, o levará até o ponto onde possa aceitar um convite, que sei, lhe será de grande agrado.

Ensinou-me o mestre, em sua fala gentil, sobre como construímos no Brasil determinado tipo de narrativa, proposta a partir de interesses de determinado grupo, e de como isso calou por muito tempo as vozes, a diversidade de vozes, que compõe as narrativas brasileiras.

A produção cultural, da dita “alta cultura”, tem lugar e dono. Os “escritores” brasileiros são, em sua maioria homens brancos, de classe média, moradores de áreas “nobres” de grandes centros urbanos. É assim nas redações dos telejornais, nos editoriais das revistas mais ricas, nos palcos do teatro, telas de cinema, nos tribunais, cartuns, quadrinhos e, enfim, na literatura, desde que os primeiros folhetins nos chegaram trazidos d’além-mar para deleite daqueles que podiam ler.

E como registrar suas próprias histórias, narrativas que conduzem a vida, se não se sabe ler? É na literatura, entretanto, que a figura do pobre,

¹ Diretora Adjunta do DDH – Instituto de Defensores de Direitos Humanos.



invisibilizada na política e na economia, ganha protagonismo. O pobre é ali figurado, ganha contornos, cores, comportamentos.

Mas, o que é o “pobre” afinal? É o iletrado? O marginalizado dos meios de produção? Qual a narrativa que construiu em nossas cabeças o que é “pobre”? Pobre, nas narrativas oficiais, é aquele que deseja, mas não pode, é fator de desestruturação da sociedade, em direta oposição à rica elite estruturadora. Por definição, os pobres são a classe perigosa.

Assim, coube aos escritores dos folhetins e seus herdeiros a reprodução de modelos sobre o que é o pobre, com ideias convenientes à dominação social. Cindindo também nas letras a sociedade em classes que se opõem, uma oprimindo, outra oprimida.

Darcy Ribeiro definiu que há de fato dois tipos de intelectuais: o contente e o irado. O primeiro gosta das coisas como estão. Aliena-se da dor daqueles cujo desejo é suprimido, aceita os privilégios de poucos, ganha sua vida assim. Não irá chiar a não ser que lhe doa em seus próprios privilégios de porta voz do status quo. O segundo lamenta o sufocar das demandas do povo, se sensibiliza com as dores e sofreres de seus irmãos. Muitas vezes se engajará, colocando a risco a própria paz de espírito, quando não a saúde, para fazer sua parte naquilo que crê ser o caminho para uma sociedade mais generosa e justa.

Pode ser frustrante contrariar seu papel de propagador da ideologia dominante, mas também pode ser purificante. Não são muitos, ainda hoje, intelectuais que fujam ao seu papel de extratificadores de classes. Que rompam com o paternalismo intelectual de uma classe sobre outra. Mas, de quando em vez, sairá do mundo dos pobres, um porta-voz que coloca por terra as barreiras das elites. Foi assim com Patativa do Assaré. Não se dobrou às normas “de cima”, pelo contrário, fez as suas e as impôs pela força de suas narrativas.

Daí ficamos a definir o que é um “intelectual”. Intelectual é aquele que, sendo de determinado grupo social, fala de seu grupo para a sociedade. Ao mesmo tempo, ele estabelece para seu grupo determinadas normas de conduta, tendo também uma função pedagógica: representa externamente seu grupo, e educa internamente o mesmo.

A este Gramsky chamou de “intelectual orgânico”. Uma das dificuldades, para a abertura de espaço para os intelectuais do povo, é que, até bem pouco tempo, os meios de produção e divulgação de arte eram caros, detidos nas mãos de poucos. Assim, a elite, dona dos jornais,

gravadoras, escolas, reproduzia para o consumo geral a sua própria narrativa hegemônica.

Os intelectuais que emergem dos círculos populares, agora, têm melhor acesso aos meios. Seja pela internet ou pelas políticas públicas do último período político, nas rádios comunitárias, agora vemos e ouvimos um proliferar de vozes, centenas de milhares, que na verdade sempre estiveram por lá.

Nunca, em toda a cidade do Rio de Janeiro, ouviram-se tantos saraus, rodas de samba, oficinas literárias, feiras de trocas de zines. Da rua à rede e desta de volta à rua, o que vemos é uma ocupação das vias, por parte daqueles que têm muito a expressar e quebrar na narrativa hegemônica.

Quando nos prendemos a uma só história, destruímos a possibilidade de conhecimento do outro. Caímos na armadilha do “pobre” do folhetim, do “outro” onde não nos reconhecemos, simplesmente porque nunca tivemos acesso a nenhuma outra narrativa ao seu respeito, a não ser aquela única, alienante, que nos torna opositores entre nós.

Saber das demais histórias de alguém é trazê-lo para perto de si. Não é por acaso que uma das formas de dominar uma população é impedindo o seu acesso a outras narrativas que não a imposta pela classe dominante.

Assim, todos somos postos a ver a mesma novela, o mesmo telejornal, o mesmo ensino de banco de escola do pensamento único, sem o qual não se lançariam povos em guerras, ou se faria possível matar a um irmão.

A violência se alimenta da alienação, em todos os seus níveis. Desumanizar, negar direitos iguais, é a forma como se prepara o campo para violar seu semelhante. Foi seguido a um período traumático de extrema alienação de valores humanitários que se produziu a Declaração Universal dos Direitos Humanos (10 de dezembro de 1948). Nela incluem-se, em seus trinta artigos, aqueles que protegem expressamente o direito à diversidade de narrativas, seja aos autores, propagadores ou fruidores. A saber:

Artigo 7

Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Não se pode diminuir uma pessoa, através de discursos preconceituosos, negando sua condição humana. Entretanto, vemos, em discursos políticos, religiosos e até mesmo em projetos educativos, palavras ou propostas que violam esse direito essencial.

Artigo 19

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.

Enquanto não tivermos acesso amplo e democrático dos meios de comunicação, este direito irá permanecer incompleto. Com a internet avançou-se, mas ainda não chegamos a um ponto justo. Ataques ao Marco Zero da Internet, monopólios midiáticos, a pauperização de aparelhos públicos culturais e educacionais são no momento as maiores faltas.

Artigo 26

- I) Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
- II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz
- III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Entretanto, ainda não vimos no país um real esforço pela democratização do ensino. Seguimos enfrentando políticas de sucateamento, com grande interferência de grupos privados que visam tornar o direito humano à educação em mercadoria para lucro de poucos em detrimento da necessidade de muitos.

Artigo 27

- I) Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de

participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios

II) Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Aqui falamos de direitos autorais, estes que devem atender tanto ao público quanto ao criador da obra artística. Quando interagimos com as artes, é preciso ter em mente suas funções sociais. Elas devem se fazer acessíveis, têm valor de registro de sua época, é direito do público saber a quem creditar a obra e é direito de quem a cria ter seus valores morais e materiais salvaguardados.

Repare que nenhum destes parágrafos especifica o que é cultura, ou o que é melhor ou pior em termos de artes e manifestações culturais. O que temos como “cultura” é uma construção de determinada época, região, e tem intenção ideológica nela. Ou seja: a cultura não é um conceito absoluto. Aliás, devemos nos acostumar a questionar sempre o que nos é dado como dogma, como determinado, como ideia única, como única história.

É preciso aprender a desconstruir narrativas que nos chegam cristalizadas, para se aproximar do que há de original em determinado tema. Definimo-nos em oposição ao outro. Assim, a mulher se define em oposição ao homem – que hegemoniza a cultura a partir de seu ponto de vista. E o negro se define em face ao branco que, da mesma forma, dominou as narrativas. O negro é contado a partir do centro branco, masculino, heterossexual e rico.

De sua ilha de privilégio, não cabe ao homem, branco, hetero e rico, romper com as estruturas opressoras de narrativas. Ele está cego em sua posição, sob holofotes que o perseguem desde o dia em que nasceu, quiçá até antes. Caberá àquelas e àqueles que tiveram seu protagonismo suprimido libertar o mundo da narrativa hegemônica, do discurso alienante. Simplesmente porque, apenas elas e eles têm o que é necessário: suas próprias narrativas. São as histórias das periferias, de quem lutou pelo direito de viver, sobreviver, da poesia das quebradas, da música marginal, dos ranchos, dos toques dos atabaques, das velas, das celas, dos cárceres, dos abrigos, dos hospícios, dos campos, dos cantos dos amordaçados de um país onde cada cabeça pode propor um novo universo.

Nós, humanos, somos construídos pelas narrativas das quais dispomos. Com elas nos definimos. A religião é uma narrativa, a forma

como lidamos com nossos familiares também, nossas crenças no que é bom de se comer, falar são histórias que “colaram” em nós. Sociedades são construídas, através dos pontos em comum das narrativas de seus membros. Mesmo a história oficial de um povo não é mais do que uma narrativa única, incompleta, alienante do que foi o real daquelas pessoas que nos precederam. Não à toa, Joel Rufino escreveu seus tomos onde resgatou as narrativas de nossa história do Brasil contada por classes nunca antes ouvidas, e não à toa, teve sua obra destruída e foi cassado pelo governo militar da ditadura que, mais que tudo, só pode dominar suprimindo violentamente todas as narrativas que não a sua.

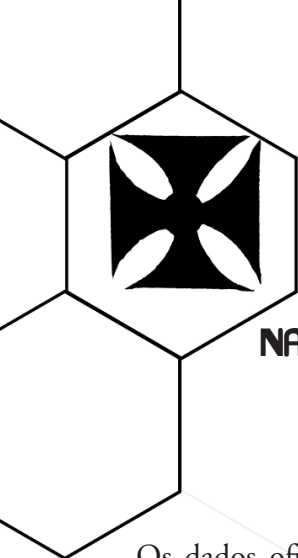
E de onde vêm essas narrativas? Vêm de nossos pais, da avó que contava a história antes de dormir, dos “causos” contados à mesa de jantar ou na roda de viola, da fofoca das vizinhas, da novela das oito, do âncora engravatado do jornal nacional, dos filmes blockbusters estrangeiros monopolizando as telas dos cinemas. Elas nos definem e não é fácil resistir a elas, especialmente quando se é uma criança. Narrativas nos conformam ou revoltam, dependendo de quem a conta. Podem domar os desejos e manter um país inteiro sujeito a condições péssimas para seu povo, porque o fizeram crer que tem de ser assim, mas também podem despertar consciências e uma crítica lúcida sobre o porquê do estado das coisas que nos oprimem.

Uma das narrativas mais perigosas que podem nos imprimir é a de que somos inimigos. Pense em alguém, qualquer pessoa, que de alguma forma lhe inspira raiva ou repulsa. Pense em como se formou esse sentimento em você. Foi alguém que lhe ensinou ou algo que leu? Foi esta pessoa que lhe fez ou falou algo rude? De qualquer forma, o quanto sabe a respeito desta pessoa que justifique a encarar como um inimigo e não uma igual? Em outras palavras, quais foram as narrativas sobre ela a que teve acesso?

Alienar-se do outro é negar suas outras narrativas. Conhecê-las é se aproximar, humanizar. Mesmo o pior dos inimigos tem em si um conto de afeto, de ternura. Compreender é abrir possibilidade de se conviver, de respeito mútuo.

Portanto, se pretendemos uma sociedade pacífica, justa e harmoniosa, é urgente que se inicie tornando possível que todos possam contar suas próprias histórias e o que é mais importante de tudo: serem ouvidos.

Meu convite, portanto, é esse: vamos nos organizar de forma a que isso aconteça aqui entre nós?



CAPÍTULO 14

OS IMPACTOS DA DESUMANIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS NO ACESSO E PERMANÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

ALINE BATISTA DE PAULA¹

Os dados oficiais demonstram que negros estão em constante posição de desigualdade na sociedade brasileira. A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2021) nos demonstra que os negros (56,1% do total populacional nacional) compõem os maiores índices de desocupação (16%), enquanto o percentual dos brancos são 11,3%, e a média total de 14%. Os valores de salários/rendimentos são menores tanto em relação aos brancos, quanto à média da população total (R\$ 3.009 para os brancos, R\$ 2.406 de média nacional e R\$ 1.804 para os negros).

Esses dados são apenas minúsculos recortes da realidade social dos negros no Brasil, já que esse abismo é tão profundo que, independentemente do recorte delineado, essas disparidades permanecem. Porém, mais do que afirmar que os negros estão nos extratos mais baixos da população nacional, a reflexão aqui proposta busca compreender os processos sociais que não apenas criaram esse fenômeno, mas as suas formas de perpetuação. A base para essa reflexão se ancora na modernidade, que tanto construiu justificativas teóricas, como estabeleceu estratégias que fundamentaram o sistema colonial escravista e parte importante para o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo.

Nesse sentido, demarcamos que houve processos objetivos e subjetivos que foram base de um sistema de hierarquia racial e suas subsequentes relações de dominação social. De acordo com a tradição marxista, existe

¹ Assistente social com Doutorado e mestrado em Serviço Social. É coordenadora adjunta do Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-americanos -PROAFFRO do Centro de Ciências Sociais - CCS/UERJ.



KRAPA ou MUSUYIDE - Símbolo da boa sorte, da santidade, do bom espírito, da força espiritual

uma relação direta entre a teoria, ou a produção de conhecimento, e a realidade concreta. A forma de pensar e interpretar a realidade dialoga com interesses sociais, em uma sociedade capitalista, especialmente os econômicos.

A escravidão teve uma forte sustentação filosófica de que os negros não eram humanos, logo poderiam ser tratados como meios de produção, ou seja, eram equiparados a animais de tração, instrumentos, equipamentos necessários para o cultivo nas lavouras, sendo assim, passíveis de compra e venda. A desumanização foi, e continua sendo, um componente essencial para a formulação ideológica do racismo que tem seus reflexos na realidade concreta através das desigualdades sociais. Ao longo da História, o racismo negro se adequou ao desenvolvimento das forças produtivas, logo, o fim do escravismo nem de longe se traduziu no fim do racismo.

A racionalidade moderna criou uma cisão entre o trabalho humano genérico, que é produto do trabalho coletivo, compreendido enquanto valor universal do trabalho, e o trabalho de escravizados, que não eram considerados humanos. Mas é importante ressaltar que o negro na qualidade de não-ser (Fanon, 2008) é apenas a sua forma alienada, mesmo que ideologicamente o trabalho escravizado seja equiparado a de um animal, ele permanece, em sua essência, sendo trabalho humano. Dessa forma, o debate filosófico sobre humanização e desumanização sempre foi alvo de constantes disputas, porque ele também determina quem possui a capacidade intelectual e a hegemonia na produção de conhecimento.

Nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas, enfim, de sua “razão”. Ambos, como demonstrarei, conseguiram enxergar a necessidade da libertação cognitiva, da superação da racionalidade imbricada pela colonialidade (Romão, 2012, p. 15).

Cabe reforçar que a produção do conhecimento é responsável pela difusão e reafirmação de valores e visões de mundo. A perpetuação de um conhecimento desumanizado reforça a alienação dos sujeitos. De acordo com hooks (2013), o conhecimento hegemônico nos leva a crer que a dominação é “natural”.

A DESUMANIZAÇÃO NO ACESSO ÀS POLÍTICAS SOCIAIS

O processo de dominação dos negros no Brasil teve vários contornos no decorrer dos séculos, seja no período escravista ou ainda no pós-abolição. Todavia podemos afirmar que o instrumento mais profícuo, no sentido ideológico, foi o mito da democracia racial, que teve seu início no fim do século XIX, já preparação das elites nacionais para a eminente abolição da escravidão, mas que especialmente no século XX.

Um dos principais expoentes desse debate foi Gilberto Freyre. As ideias freirianas de miscigenação positiva são apontadas por muitos autores como a base para o arcabouço teórico da democracia racial. O debate trazido pelo autor está assentado em uma postura otimista sobre a mestiçagem, ressaltando “o caráter patriarcal e extremamente benigno da escravidão luso-brasileira” (Gorender, 2016, p. 30) e um passado de boa convivência e paz que caracterizaria essa sociedade. No livro, Freire (2003) traz o reconhecimento da contribuição das três raças centrais que formam a sociedade brasileira (brancos, negros e indígenas), por intermédio, segundo o mesmo, de uma convivência harmônica (sem segregação legal), reflexo do escravismo católico latino.

Pode-se afirmar que a “democracia racial”, rótulo político dado às ideias de Gilberto, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra (Guimarães, 2004, p. 13).

O ideário da democracia racial se transformou no alicerce de um novo projeto nacional que focava no “povo brasileiro”, ultrapassando e fundindo os grupos raciais presentes e criando uma pseudonação que era heterogênea, mas aparentemente muito pacífica. Embora, sob o viés social e cultural se espelhou a mesma hierarquia racial ora estabelecida pelo viés biológico da miscigenação. O desejo pela branquitude permaneceu inabalável, agora por serem mais bonitos, mais cultos, mais desenvolvidos. Essa atualização da ideologia racista impossibilitou aos negros de se reconhecerem enquanto tal e valorizarem a sua cultura. Contribuiu, assim, para sua contínua marginalização na sociedade brasileira e colaborou efetivamente para o acirramento das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Esse processo forjou, em sua essência, cidadão de segunda classe, já a não existência formal e ideológica do racismo, justificou a forma leniente como o Estado enfrentava as desigualdades raciais no país. Podemos afirmar que só houve uma mudança significativa das políticas públicas brasileira no início dos anos 2000, no bojo de transformações políticas e sociais globais e movimentos sociais que demandavam políticas de ações afirmativas.

Apesar de podermos considerar a Constituição Federal de 1988 um marco no avanço das políticas sociais, que de certa forma impactou nas condições de vida e existência da população negra, em sua maioria ela privilegiou formas universais de atendimento à população que acabaram mascarando e contribuindo para a manutenção das condições precárias nas quais ainda se mantém a população negra no país. Ao analisarmos o tripé da seguridade brasileira, a política de saúde, a política de assistência e a política de previdência social, podemos verificar que, apesar de haver uma política de saúde da população negra, ela não foi efetivada pelo Estado nem mesmo pelas instituições de ensino responsáveis pela formação de profissionais de saúde. 70% dos usuários cadastrados nos benefícios de transferência de renda da Política de Assistência Social, responsável pela população em vulnerabilidade social, são negros e em sua maioria mulheres. De acordo com a PNAD Contínua (2021), estão predominantemente no mercado informal, sendo assim, ou não acessam os benefícios previdenciários ou, quando acessam, fazem-no de através do microempreendedorismo individual - MEI, no qual tem seus direitos bem reduzidos.

No que se refere às políticas educacionais, esses aspectos desumanizantes se refletem na forma como o Estado organiza essa política e como as demais a atravessam. É importante salientar que a ação educativa tem dimensão política dentro do processo de socialização. Segundo Paula (2020), dependendo do seu direcionamento, pode criar uma contracultura ou reafirmar as bases hierárquicas que mantêm as desigualdades sociais e certamente raciais. Freire (1981) ressalta que a desumanização faz parte de um processo de dominação e alienação dos sujeitos. Dessa forma não é uma simples possibilidade ontológica, mas uma realidade histórica. Nesse sentido, ela ocorre “na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados” (p. 81).

A vista disso, a educação, em sua relação dialética com a sociedade, é ao mesmo tempo razão e produto de transformação social (Paula, 2020).

Assim sendo, constitui-se enquanto uma política estratégica dentro da sociedade capitalista e, por isso mesmo, alvo de grande disputa. As instituições de ensino em todas as instâncias (básico até o superior) são ao mesmo tempo responsáveis pelo processo formativo respondendo assim às demandas do mundo do trabalho, assim como responsáveis pela difusão de valores capazes de justificar a perpetuação dos processos de dominação e consequentemente manutenção das desigualdades próprias desse sistema.

As instituições de ensino vêm, através de um processo contínuo de reificação do racismo, contribuindo sistematicamente tanto para a formação, quanto para a manutenção da exclusão social dos negros. O acesso à educação sempre foi historicamente dificultado aos negros. A primeira constituição brasileira (1824 -1891) já previa educação primária e gratuita para todos os cidadãos, que a época m todas as pessoas livres nascidas no Brasil, o que excluía os escravizados e também os libertos. Mesmo com a Lei do Ventre Livre (1871), em que as crianças nascidas de mulheres escravizadas eram consideradas livres e de acordo com a Carta Magna cidadãos, o direito à educação lhes era negado através dos subterfúgios da própria lei, que permitia aos escravistas a escolha de permanecer com as crianças até a maioridade como ressarcimento. Como essas crianças e adolescentes permaneciam na condição de escravizados não podiam frequentar escolas. Esse é apenas um exemplo, dentre muitos, nos quais o direito à educação de negros foi negado.

Os desafios contemporâneos são igualmente difíceis de transpor, o racismo institucional que se instaura no cotidiano organizacional exerce forte pressão nos estudantes negros, colaborando significativamente para a evasão dos estudantes negros. Ele se manifesta seja nas relações interpessoais, como forma de exercer poder, ou até mesmo através da homogeneização e hierarquização de culturas, tornando a cultura e práticas de poder hegemônicas como universais (Almeida, 2018). De acordo com dados compilados pelo IPEA (2011), homens negros (de 15 anos ou mais) frequentam em média três anos a menos que mulheres brancas. Segundo os mesmos dados, a taxa de analfabetismo, a distorção idade-série são maiores entre a população negra.

Os obstáculos estão para além dos muros institucionais. Em reportagem ao Jornal “O Globo”, a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro informou que, até outubro de 2023, cerca de 500 escolas foram fechadas pelo menos 1 vez por causa da violência e dos conflitos entre a polícia e traficantes ou milicianos. Esses são aspectos importantes a

serem considerados, pois as operações policiais não acontecem em qualquer lugar e não impactam qualquer população. Os territórios conflagrados no Rio de Janeiro são em sua maioria negros. Essas operações aprofundam os prejuízos de um sistema educacional essencialmente racista.

Não podemos deixar de levar em consideração o papel que a educação tem na possibilidade de melhorar a qualidade de vida. Se um negro não consegue permanecer na escola devido ao racismo, então, não vai possuir qualificação suficiente para tentar pleitear melhores cargos e salários, em um mercado de trabalho que tem a branquitude como parâmetro de valor. Logo, deve se sujeitar a subempregos ou trabalhos precarizados e como consequência eles são mantidos em um lugar de desigualdade social.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 representam significativos avanços nas políticas de promoção da igualdade racial no âmbito da educação. Representam a possibilidade de transformações de valores que corroboram com a alienação presente no racismo. Contudo, a transformação precisa ser na matriz do conhecimento, pois é ela que direciona a reprodução social desses valores. Ampliar o processo formativo significa ter mais possibilidades de ter contato com autores contra-hegemônicos e assim poder entender as relações raciais sobre outro prisma, pois a desalienação é uma possibilidade histórica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. “Preconceito de cor e racismo no Brasil”. In: *Revista de Antropologia*, v. 47, n. 1, pp. 9-43, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ra/a/B8QfF5wgK3gzDNdk55vFbnB/?lang=pt>>. Acesso em: 18 de abril de 2024.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua*. Brasília: IBGE, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4 ed. Brasília: IPEA, 2011. 39 p.

PAULA, Aline Batista de. “Serviço Social, educação e racismo: uma articulação necessária”. In: *Revista em Pauta: teoria social e realidade contemporânea*, [S. l.], v. 18, n. 45, 2020. DOI: 10.12957/rep.2020.47223. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/47223>>. Acesso em: 18 de abril de 2024.

ROMÃO, José Eustáquio. “Razões Revolucionárias e a descolonização das mentes”. In: _____.; GADOTTI, M. (Orgs.) *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.



CAPÍTULO 15

TRÊS TEMPOS DE FALA

FERNANDA ACIOLLY¹

I

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE - Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo).

As breves linhas constituintes deste artigo surgem a partir das veredas trilhadas ao longo de 10 anos de prática profissional no DEGASE. Pude apresentar essa vivência na mesa Ações Antirracistas na Socioeducação, no Seminário Socioeducação e Relações Étnico-raciais, evento que fez parte do processo de formação continuada dos servidores do DEGASE, organizado pela Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire - ESGSE, pelas Coordenações de Atenção em Saúde Integral e Psicossocial – COOSIP, de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – COOECCEL e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do DEGASE – NEAB-D, em dezembro

¹ Pedagoga do DEGASE, lotada na unidade de semiliberdade CRIAAD SANTA CRUZ. É Especialista em Psicopedagogia pela UERJ e, também, atua como Professora do Ensino fundamental, anos iniciais, na Prefeitura de Nova Iguaçu.



NKONSONKONSON - Símbolo das relações humanas. Símbolo da unidade, interdependência, fraternidade e cooperação

de 2023, na Procuradoria-Geral do Estado - PGE, no Rio de Janeiro. Acreditando que as experiências diárias, sozinhas, não são suficientes para dar conta das problemáticas advinda da realidade atual encontrada no sistema socioeducativo, realidade essa que muito figura entre as questões raciais, a pobreza, a falta de recursos de saúde e etc. Busquei o auxílio de outras vertentes (psicologia e do serviço social) para compreender melhor a natureza do trabalho.

E usar outras vertentes têm muito a ver com as trocas realizadas com profissionais ímpares, que cruzaram e cruzam nosso caminho fazendo do sistema socioeducativo um lugar de acolhimento, não só institucional. Aprendemos que dividir nossas angústias e frustrações traz um alento à alma, ao coração.

Neste espaço onde os adolescentes recebidos trazem consigo uma bagagem muito maior do que as estigmatizações sociais e a institucionalização podem supor. Percebe-se a necessidade de um trabalho focado não apenas na garantia de direitos, mas no próprio reconhecimento do sujeito como portador de uma história, uma cultura, um sonho. Muitas vezes negado ou subtraído ao longo das insidiosas relações de poder e controle sociais.

II

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os dono de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(Eduardo Galeano – “O Livro dos Abraços”)

Em um universo onde as regras não só estão inscritas no real, onde a frase de Lacan, “O sintoma é a inscrição do simbólico no real”, tem seu sentido reforçado ao verificarmos que a violência não é pura e gratuita como a maior parte da sociedade crê. Lá, no sistema, onde são cerceados de uma identidade, sufocados por desejos externos de uma realização que não lhes compete, muitos adolescentes são rotulados e inscritos sob a alcunha “ninguém”.

A questão a qual nos remetemos neste artigo refere-se às contribuições oferecidas aos adolescentes privados de liberdade quando socialmente os despimos de sua subjetividade em prol de uma denominação imbuída de estigmas e estereótipos punitivos.

Por um lado, temos a sociedade gritando pela punição dos crimes cometidos e de outro a espera desmedida por transformações a níveis psíquicos condicionados a uma realidade atroz. Responsável pela própria descaracterização do sujeito: observado na representação Institucional das unidades socioeducativas de internação a partir da utilização de uniformes, da obtenção de um número, da raspagem do cabelo, da espera por resultados que devem ocorrer em prazos determinados, da não compreensão da história de vida de cada indivíduo.

Lembro-me bem quando um caso midiático chegou à unidade. O garoto havia cometido um latrocínio. O seu rosto estava estampado em todas as mídias. Era difícil atendê-lo porque acreditar em alguém a essa altura do campeonato era muito difícil para ele. Depois de muitas intervenções da equipe de referência, conseguimos ouvir dele um pedaço de sua história. A família também compareceu ao atendimento. havia em nossa frente uma mãe alcoolizada, que precisava se manter assim para não pensar em tudo que passava. Cinco anos antes ela saiu para trabalhar e quando voltou um dos filhos estava estirado na rua, morto ao ser atropelado. Era esse garoto, envolvido com tudo isso quem cuidava dos irmãos menores e deveria ter evitado a morte do irmão. Ele nunca foi ao psicólogo, nunca teve acesso ao CAPS. Naquele momento, aquela dor ganhou um nome, uma escuta e um lugar de acolhimento. Sobre o garoto, ficou apreendido por três anos. Conseguiu um jovem aprendiz em uma instituição estadual e a última notícia que tivemos estava seguindo a vida.

Contudo, o envolvimento do adolescente com a criminalidade não é exclusividade de famílias desfeitas, pobres e marginalizadas. É óbvio que esses fatores contribuem em larga escala para a formação da clientela socioeducativa, mas o desejo, a carência, a incoerência, o abandono não

seguem apenas os filhos negros e pobres das periferias. Seguem a todos que não conseguem reconhecer em si, de forma valorativa, o potencial mutável e transformador do próprio caminho.

Inúmeros estudos revelam que o adolescente autor de ato infracional, possui um grau de escolaridade abaixo do esperado. Rompem-se os laços familiares, escolares por falta de identificação ou, simplesmente, porque os padrões existentes dentro destes espaços já não preenchem a amplitude do que se pretende ser.

D. era um garoto extremamente envolvido com a criminalidade. Aos 9 anos de idade saiu de casa, fugindo de uma relação familiar marcada por violência doméstica. Aos 9 anos de idade, para onde ir? Mas, D. era muito “safo”. Andou de casa em casa até ter dinheiro para ter a sua própria casa. Dormiu ao relento, viu bichos e gente morrendo. Quando ele chegou à unidade para cumprir sua MSE de semiliberdade já estava com 18 anos. Pasmem era sua primeira passagem. Esse tempo todo D. esteve dentro da Cidade de Deus. Não sabia ler, nem escrever. Tinha retomado a pouco tempo o convívio familiar. Levou quase dois meses para aprender a pegar um ônibus até a unidade, sua vida inteira estava dentro da CDD.

Duas semanas depois de ser matriculada fui chamada à escola. D. havia acionado o extintor de incêndio e deveríamos pagar pelo prejuízo. Antes de ir à escola chamamos o adolescente para conversar. Ele entrou bastante entristecido e de imediato se desculpou. Disse que sempre quis saber como funcionam os extintores. Levamos o adolescente até a escola e pedimos para explicar o que aconteceu. A direção compreendeu e percebeu que não passava de uma situação pontual.

A escola nesse caso teve fundamental importância na alfabetização desse adolescente. Que não se concluiria em 45, 60 ou 90 dias como prega o PIA (Plano de Desenvolvimento Individual). Ali, em um curto espaço de tempo, sem usar nenhuma palavra fortaleceu vínculos importantíssimos e construiu nas ruínas de uma não existência o pertencer.

Nesta mesma semana, fomos convidados a ir até o centro da cidade em uma exposição. Quando passamos perto do aeroporto, havia um avião decolando. Quando o adolescente percebeu, grudou no vidro e começou a gritar “é de verdade dona técnica, é um avião mesmo”.

Existem as leis, entendemos a natureza do trabalho. Mas, a dimensão humana na realização de ações tão pequenas, isso nunca iremos atingir

enquanto nossos olhos e afetos estiverem voltados aos padrões, ao esperado. Já não sei quantas almas eu toquei, eles saberão.

Entretanto, dentro do sistema socioeducativo a realidade é um tanto diferente, qual é o momento em que é possibilitado a este sujeito ser um produto diferente de suas escolhas anteriores? Dentro da escola, na qual passou anos distantes, sendo agora obrigado a retornar após várias andanças? Ou será que em sua inserção em cursos profissionalizantes distantes de sua realidade, interesse?



Todas as palavras tomadas literalmente são falsas. A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras. Prestar atenção ao que não foi dito, ler as entrelinhas. A atenção flutua: toca as palavras sem ser por elas enfeitiçada. Cuidado com a sedução da clareza! Cuidado com o engano do óbvio!

(Rubem Alves)

Muito se fala do cometimento do ato infracional, mas pouco se fala do adolescente infrator, de sua família, da padronização de suas histórias, do seu envolvimento com as drogas, das fugas, dos arranjos familiares tão diferentes do esperado.

Considerando a adolescência como uma fase de desenvolvimento na qual o indivíduo passa por um momento de particular fragilidade. E como fase de transição é caracterizada como uma crise na qual predomina a desorientação, a procura da própria identidade e revivências ocorrem sobre as marcas do contexto familiar, social e cultural.

O conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos adolescentes em conflito com a lei possibilita maiores intervenções no sentido de ampliá-los por meio do diálogo. Afinal, a educação não pressupõe a exclusão ou a seleção. Existe com a finalidade de promover o homem a outros patamares existenciais e ao compartilhamento do conhecimento.

Contudo, em pleno século XXI a sociedade ainda se encontra alicerçada sobre paradigmas de uma educação formativa focada pura e simplesmente na transmissão de informação na criação de rotinas que não

contemplam a complexidade do SER. Ao adolescente infrator, que não se sente parte deste contexto educativo, não só pelo acesso, mas por não se reconhecer dentro deste sistema de padronizações tão distante de sua realidade, resta o desprezar de sua criatividade, do desejo de aprender, da capacidade de adaptação a situações diferentes, do pensar, do sentir.

Sendo a educação o ponto culminante entre o contexto familiar e a cultura oportunizando as relações diretas com o mundo circundante onde se está inserido. Cabe a ela respeitar e valorizar também as vivências de cada sujeito. Só assim, compreendendo subjetividades, seremos capazes de efetivar seus objetivos na construção de um conhecimento próprio que os conduzirá a tão sonhada autonomia, lhes permitindo atuar de forma consciente e transformadora sobre as diversas realidades existentes.

O não aprender pode estar envolvido com problemas emocionais e com aspectos inconscientes do sujeito. Assim como questões sociais e pedagógicas com as dificuldades de aprendizagem originadas na história pessoal e familiar do adolescente. Nesse conjunto de fatores à dosagem de informações, a estruturação familiar, a organização geral do sujeito e vários outros aspectos influem direta ou indiretamente no desenvolvimento e na aprendizagem.

Já dizia Weiss: “A aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão. Essa construção se dá sob a forma de estruturas complexas”.

É necessário priorizar os aspectos emocionais e a identidade assumida nas diferentes esferas da coletividade: nos relacionamentos, no espaço pedagógico e fora dele, nos grupos, na família para que relacionando com seus sentimentos e emoções, permitindo ao adolescente (re)significar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Winnicott (1995) é através da elaboração do impulso destrutivo no mundo interior da criança ou do adolescente, que se converte finalmente, no desejo de reparar, de construir, e de assimilar a responsabilidade daquilo que lhe é conferido como um ato infracional.

O objetivo dos atendimentos multiprofissional é promover um espaço de (re)significação através da reflexão e conscientização acerca de sua história de vida, suas relações intrapessoais, os motivos que o levaram ao cometimento do ato infracional. A fim de que haja a mobilização de

seus recursos internos para que possa desenvolver o autocontrole; aumentar sua estima pessoal inteirar-se com o meio social, elaborar seus conflitos, compreender os limites, solidificar os vínculos familiares.

Afinal, todos esses aspectos se ligam a afetividade, que tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação com o outro. Nesse aspecto, o fator emocional serve de referência para que se trabalhe, não só elementos da construção do real, mas também a constituição do próprio sujeito, como os valores e o caráter.

O adolescente que se sente aceito, valorizado e respeitado adquire autonomia e confiança. Aprende desenvolvendo um sentimento de autovalorização e importância. Possibilitando sua autoestima, algo que se aprende a partir de opiniões positivas sobre si mesma e sobre os outros, o que facilita sua aprendizagem.

A autoestima é extremamente necessária, pois, é fundamental nas ligações entre o cognitivo, corporal e o pedagógico. Apoiando os debates que resultarão no enfrentamento de problemas de convivência que possam atrapalhar o aprendizado não se concebe o ensino sem que haja aprendizado.

A segurança deriva deste estado de ânimo refletindo sobre as decisões a tomar em suas vidas, principalmente, no que tange o mercado de trabalho. Possibilitando conquistas maiores e mais compatíveis com as próprias competências. Já que, a realidade dos adolescentes em conflito com a lei, em geral, apresenta a negação de suas próprias capacidades.

É preciso pensar que todos podem e devem aprender. Entretanto, isso só é possível quando melhoramos a qualidade de nossas relações, de aprimoramento pessoal e de uma ação constante e efetiva para acompanhar a velocidade das mudanças dos desejos e de suas necessidades. E isso, compreende o contexto destes adolescentes, sobretudo, o todo afetivo que os envolve.

Assim, alicerçando as estruturas do pensar, conseguirá sobrepor a violência massacrante que o acompanha nas noites insones, nas jornadas dupla de trabalho, no ônibus lotado, na escassez de opções, na insegurança das ruas, no esgoto que passa ao lado da casa, na casa condenada pela defesa civil, no frio que entra todas as noites pelas frestas da janela, na impossibilidade do ter, do ser e do vir a ser. Enfim, ter a vida violada diariamente. Porque nenhum deles se tornou infrator sem antes ter sido

violentado: fisicamente, moralmente, psicologicamente, eticamente, intrafamiliar, institucionalmente e até sexualmente.

Os adolescentes almejam carinho, afeto e atenção. Cabe aos profissionais que se deparam cotidianamente sensibilizar-se com suas amargas histórias e acreditar no poder de superação desses seres que sofrem, oferecendo-lhes proteção e um atendimento eficiente que compreenda a construção de limites, implicando a existência do outro e o acolhimento.

Sobretudo, sobre seus desvios. Não para lhes oferecer redenção ou fazê-los esquecer sobre sua culpabilidade nos crimes e atos cometidos, mas para que através do desvio seja possível encontrar a falha ambiental que o impossibilita ser sujeito. Pois, vive desde então, sobre a sombra de uma desigualdade, onde precisa subtrair do outro para se sentir igual, para ser reconhecido enquanto é.

Afinal, atualmente resta ao adolescente infrator não ser o que é possível, nem tão pouco o que lhe foi planejado. No meio desse turbilhão entre o ser ou não ser. Há sempre a questão sobre o que somos, quem somos e onde nos é possível ser. Rômulo Queiroga (pintor boliviano), disse: “O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”. É preciso (re)significar transformando as histórias em outras maiores, melhores, múltiplas sem perder ou descaracterizar aquilo que é nosso em natureza e vivência.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, JASON. *Direito Penitenciário e Direito do Menor*. Belo Horizonte: Mandamentos, 1999.

ARANTES, V. A. “Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento”. In: _____. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2014.

CHAUÍ, M. “Ética e violência”. In: *Revista Teoria e Debate*. Ano 11, n. 39, pp. 36-37, 1998.

RIZZINI, Irma. “O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes”. In: ZAMORA, Maria Helena (Org.). *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

SALTINI, CLAUDIO J. P. *Afetividade e Inteligência a emoção na educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

SOUZA, Noelma Cavalcante. “O poder disciplinar uma leitura em vigiar e punir”. In: *Saberes*, Natal – RN, v. 1, n. 4, 2010.

TIBA, Içami. *Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial*. São Paulo: Agora, 1986.

VILHENA, J. “Repensando a Família”. In: *Revista Psicologia do Portal do Psicólogo*, Retirado em 15 de abril de 2011 de <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0229.pdf>>. (2004).

_____. “A arquitetura da violência: reflexões acerca da violência e do poder na cultura”. In: *Cadernos de Psicanálise*, 18 (21), 2002

VILHENA, J; MAIA, M. V. C. M. “Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento antissocial e sua inscrição na cultura contemporânea”. In: *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, v. II, n. 2, pp. 27-58, 2002.

_____. “Nos deram espelhos e vimos um mundo doente. Reflexões sobre agressividade, comportamento antissocial e violência na cultura”. In: *Revista Eletrônica de Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde - FASU*. Santa Catarina, v. I, n. 1., 2003. Disponível em: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISS, Maria Lucia Lemme. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 14 ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

WINNICOTT, D. W. “Natureza e origens da tendência anti-social”. In: _____. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. “Psicoterapia dos distúrbios de caráter”. In: _____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. São Paulo: Artmed, 1983.

ZAMORA, M. H. “A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação com educadores”. In: _____. (Org.). *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

_____. “Otra América Latina para los niños y adolescentes”. In: RIZZINI, Irene, ZAMORA, Maria Helena, FLETES, Ricardo (Orgs.). *Niños y adolescentes creciendo em contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, CIESPI, Childwatch Internacional, 2004.

_____. (2008). “Os corpos da vida nua: Sobreviventes ou resistentes?” In: *Latin American Journal of Fundamental Psychopathologie*. Online. São Paulo, v. 5, n. 1, 2008, pp. 104-117.



CAPÍTULO 16

AÇÕES ANTIRRACISTAS EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

FLÁVIA BATISTA DOS SANTOS¹

Este texto é construído a partir da minha experiência em unidade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, em especial o Centro Socioeducativo Dom Bosco, no qual, junto à equipe interdisciplinar, encontramos oportunidade em desenvolver de maneira ampliada, a partir da comemoração da Consciência Negra, no mês de novembro, atividades de conscientização e combate ao racismo, preconceito, discriminação racial e desigualdades sociais.

Tal investida se reconheceu necessária, a partir da compreensão de que a construção histórica do negro no Brasil é marcada por profundas desigualdades que se expressam no cenário atual através da seletividade pelo tom de pele, problemas de saúde e a violência institucional que tem nos corpos negros seus principais alvos.

Não obstante, através de uma simples observação, podemos identificar que nossa sociedade é composta por uma grande parcela de pessoas não brancas, pessoas essas que encontram residências na periferia, favelas e áreas rurais, ou seja, em sua maioria, apresentam condição de pobreza e pouco acesso a políticas públicas.

A reprodução social que naturaliza práticas preconceituosas leva o negro ao lugar de invisibilidade, notado em cárceres e resultado dos conflitos urbanos, o que reafirma o quanto ainda precisamos avançar para superação de práticas racistas.

¹ Assistente Social no Degase, lotada no Cense Dom Bosco, desde 2018. Possui especialização em Direito Especial da Criança e do Adolescente. Atua, também, como Assistente Social na Política de Assistência Social em Itaguaí.



NUKURUMAH KESE - O grande okro. Símbolo de grandeza e superioridade

É nessa perspectiva que o mês de novembro nos convida à reflexão e encoraja ao engajamento em atividades que promovam o conhecimento e reconhecimento da trajetória histórica dos negros no Brasil e sua importância na construção de valores que perduram até a atualidade, evidenciados em músicas, danças, expressões culturais e culinária, na perspectiva de que o conhecimento e, por sua vez, reconhecimento favoreçam o combate ao que oprime o negro.

Tratamos, portanto, de uma experiência profissional na unidade de internação CENSE Dom Bosco, do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), articulado a diversos outros atores no mês de novembro de 2023.

UM POUCO SOBRE A INSTITUIÇÃO

Localizada na cidade do Rio de Janeiro, a unidade possui capacidade para acolhimento de até 105 adolescentes da faixa etária compreendida de 16 a 18 anos, do sexo masculino, a fim de cumprir a medida socioeducativa de internação.

É importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) baliza quanto ao cumprimento das medidas socioeducativas imputadas aos adolescentes que cometem algum ato infracional, a saber: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; além das medidas definidas como protetivas.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 121, “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Vale ainda destacar que, no contexto das medidas de internação, já existentes antes da promulgação do ECA, tais eram utilizadas tão somente para controle e sanção, com resquícios da Doutrina de Situação Irregular dos Códigos de Menores (1927 / 1979), mas ainda nos deparamos, na atualidade, com estruturas físicas que pouco se diferem daquele período e essa realidade se constitui em desafio à garantia da proteção integral ao adolescente.

SOBRE OS ADOLESCENTES

Oriundos das mais variadas regiões do estado do Rio de Janeiro, em sua grande maioria de regiões periféricas, em situação de grande vulnerabilidade social, etnia, econômica, territorial etc. Em suas narrativas, se revela baixo ou nulo acesso a oportunidades de cultura, escolarização, condições dignas de habitação, perspectiva de vida. O que cabe enfatizar: trazem em suas características e/ou tom de pele, registro de pertencimento ao povo negro.

Nessa concepção, avançamos na proposta que favoreceu o “Conhecimento e Reconhecimento”, não apenas pelos adolescentes inseridos na socioeducação, mas também dos profissionais que atuam diretamente com eles, quanto ao resgate às memórias de um povo negro, atacado e dominado. Reconhecimento da resistência cultural pelos ancestrais, identificação de conquistas em sua trajetória histórica, reconhecimento do valor do povo negro e identificação de estratégias na luta pelo rompimento de barreiras da desigualdade.

COMO SE DEU O PLANEJAMENTO

Tratou-se do resultado da inquietação das profissionais de Serviço Social que atuam na instituição, em conjunto com as estagiárias, ao longo do ano. O questionamento de uma realidade institucional motivou a sair de reflexões realizadas individualmente nos atendimentos, provocando o debate coletivo sobre a temática, a fim de alcançar o reconhecimento da identidade do povo negro, bem como identificar os traços culturais que permeiam a história de colonização do país e, então, avaliar as possibilidades de contribuir para superação das barreiras discriminatórias.

As seguintes etapas foram percorridas: 1) Inclusão do debate nas dinâmicas desenvolvidas junto aos adolescentes; 2) Reflexão sobre as possibilidades de realização do evento de celebração do Novembro Negro (equipe técnica do Dom Bosco); 3) Diálogo com o NEAB, a fim de identificar abordagens e estratégias (equipe técnica e estagiárias de Serviço Social); 4) Diálogo com a Direção da unidade CENSE Dom Bosco, a fim de avaliar as possibilidades de realização do evento; 5) Definição das abordagens (equipe técnica em conjunto com bibliotecário e nutricionista); 6) Contato com possíveis convidados; definição da programação; literatura; sabores; ginga e música do povo preto.

Os temas abordados foram: resgate das memórias de um povo negro, atacado e dominado; reconhecimento da resistência cultural pelos ancestrais; identificação de conquistas na trajetória histórica; reconhecimento do valor do povo negro e identificação de estratégias na luta pelo rompimento de barreiras da desigualdade.

As atividades desenvolvidas refletem o envolvimento e participação de vários profissionais, dos quais destacamos: encontros com adolescentes realizados na Biblioteca sobre os temas **Consciência Negra, História, Personagem e Lugar de Fala**. Atividade de mediação de leitura com temática relativa à celebração da Consciência Negra, realizada nos dias 9 e 11 de novembro de 2023, sendo o responsável Charles Mello, Bibliotecário.

Oficina Nosso Sabor Afro, que abordou sobre pratos típicos trazidos pelos escravos, com a apresentação e degustação, inclusive. Responsável Ana Lúcia (Nutricionista), no dia 23 de novembro de 2023.

Manhã da Capoeira: aula, bate papo e jogo/corpo. Nessa atividade os adolescentes não apenas refletiram sobre esse esporte, mas também puderam praticar, sob a orientação do convidado responsável, professor Willian de Paula (Escola Estadual Padre Carlos Leôncio da Silva), no dia 24 de novembro de 2023.

Cultura Hip-Hop: Realizaram reflexões e travaram batalha hip-hop. Responsável: Grupo Olhar dos Cria (convidados), no dia 24 de novembro de 2023.

Roda de Conversa: Trajetórias Negras. Aprofundamento em reflexão sobre a escravização e as marcas na atualidade. Responsável: Valesca Lins (escritora convidada), no dia 30 de novembro de 2023.

Tais ações foram seguidas de escuta dos adolescentes que expressaram o quão importante foi para eles o debate e contato com suas raízes, através da cultura, esporte e culinária. Suas atitudes também revelaram a apreensão do conhecimento e empoderamento, ao sinalizarem, no cotidiano, práticas racistas em análise crítica de sua realidade.

Vale mencionar que o impacto foi gerado também na equipe de profissionais, especialmente nos agentes socioeducativos que se reconheceram, mostraram indignação e somaram às dinâmicas realizadas, após um primeiro momento de resistência à participação, diante da polêmica que a discussão sobre escravização gera em nosso meio.

O resultado, por sua vez, afirma a necessidade do debate de forma continuada no enfrentamento às expressões de preconceito e racismo que mudam suas configurações na atualidade.

REFERÊNCIAS

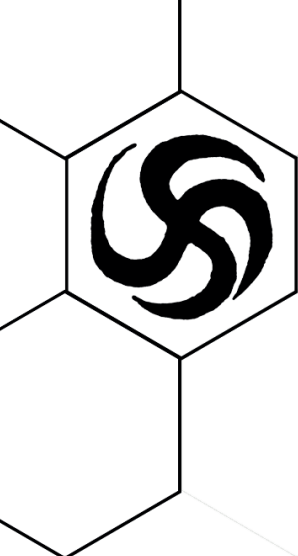
ASSEMBLÉIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

BRASIL. *Estatuto da Igualdade Racial*. Lei nº 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: Diário Oficial, 20 de julho de 2010.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

GONZALES, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, pp. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “Raça, cor, cor da pele e etnia”. In: *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, pp. 265-271, 2011.



CAPÍTULO 17

PROPOSIÇÕES DO DEBATE RACIAL E ESCOLA: EPISTEMOLOGIA (E/OU METODOLOGIA) EM PROL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA A PARTIR DA PERIFERIA

PATRÍCIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS¹

“Ah! Aquela hora era bem
a hora infinita da Esperança!”
(Cruz e Souza)

Se tenho algum lugar marcado pela esperança, é a aposta na escola pública (como aluna que fui, professora que contribui com a formação de professores e mãe na escola) e na potência de conhecimentos plurais, em que me mobilizo, a cada dia, a ter uma agenda cheia de lutas (e, por horas, em luto) no combate às desigualdades. E nessas passagens que vão guiando aonde ir, aposto: nas (os) estudantes pretas (os) e pobres que têm preenchido a UERJ-FFP com leques de possibilidades em pensar construções mais democráticas; na minha relação com o Complexo da Maré, que me afeta pensar sobre periferia e convivência de forma potente, sobretudo com o enfrentamento de novos aprendizados e olhares; e no grupo GENTE (Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Transgressões Epistêmicas) no qual o conhecimento nos cerca de aprendizado e afeto compartilhados.

Recomponho minhas reflexões em uma perspectiva de potencializar a escola pública e os sentidos de construir menos afirmações, mais curiosidades e multiplicidades na demanda de pensar ações pluridiversas. E, desse

¹ Mãe da Ashia e Mahin, professora do Departamento de educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ em São Gonçalo, coordenadora do GENTE (Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas).



modo, construir os valores da escola pública com intuito de reconhecer e legitimar que essa escola é um espaço que produz conhecimentos. Talvez a pergunta que não queira calar é: quem são os sujeitos que são legitimados nessa produção e que sentido esses conhecimentos têm para quem lida com ele e o acessa?

No desafio sobre a escola público, ainda provocado pelo sistema socioeducativo, cabe pensar também nas diferentes identidades que possibilitam as relações entre os sujeitos no espaço escolar. Cabe refletir a partir das trajetórias docentes, nos percursos discentes, na gestão e as concepções inerentes, na comunidade escolar, nos diferentes educadores que estão presentes na portaria, na inspeção, na cozinha, na biblioteca, os agentes em múltiplos modelos (no estado, a figura dos agentes culturais/educacionais mobilizou outros horizontes para muitos alunos). Situando a periferia, o lugar de fala e o exercício direto de não serem apenas objeto de pesquisa e sim sujeitos da pesquisa.

Ainda no contexto escolar, entendo também a relevância das práticas pedagógicas que infundem pensar em escolas públicas. Nesse sentido, existem desafios ao construir outras epistemologias que tenham sentido com a aposta que faço, conhecimentos que tenham a periferia como princípio e o debate da escola pública como um caminho para boas inserções.

Certo mesmo que aposto na educação pública e no seu poder de construir coletivamente, com a certeza de que a escola que defendo pode não ser a escola de hoje, mas pode ser a escola de amanhã ou do amanhã, e que esse porvir sempre permita acreditar que continuamos firmes na luta por uma escola laica, democrática e, na dúvida, reforçando seu potencial de antirracista e anti-homofóbica. Tal movimento só é possível quando mudamos o foco e a forma de lidar. Se mudar a ideia pode ser ameaçador, como diria bell hooks, é nas práticas e nos fazeres do que não é hegemônico que descobrimos a potencialidade da expressão no espaço da escola e os questionamentos dos efeitos binários que tornaram o conhecimento colonizador. “Para educar para liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (hooks, 2013, p. 193).

O FLUXO DA APOSTA TEÓRICA

A partir dos estudos pós-fundacionais de Marchart (2009, p. 12), aposto na ideia das brechas de contingência em que as borras se reativam e entendem a possibilidade de haver “uma ‘temporalização do espaço’” ou uma “extensão do campo do possível” que permite reativar o processo em um movimento de “desfixação de sentidos”. E essa parece ser a aposta mais instigante para pensar os processos aqui propostos. Ao demarcar a ausência de um fundamento último, a dimensão do ontológico torna a consciência da contingência mais ativa.

Junto com as brechas, trago a rota construída na perspectiva da pluridiversidade como um ato democrático de direito que a escola pública pode solicitar. Isso significa que o respeito e as regras são movimentos de organicidade desse espaço, mas convidamos para a importância de pensar, constituir e agenciar o sentido da democracia que vai sendo realocado cotidianamente na vida escolar.

Moraes (2020) anuncia a democracia como a própria hospitalidade, porque deveria acolher qualquer um, mas, na verdade, funciona de forma condicional no momento que “acolhe uns e exclui outros” (p. 232). O referido autor, a partir de Derrida, pontua a democracia entendendo a possibilidade de autocritica, contestação e aperfeiçoamento indefinidamente. Desse modo, dialogo com uma citação em que o autor analisa um sentido pensando na sua condição de existência sem fixação de uma ideia pronta:

[...] o que resta por vir de uma democracia é a sua promessa infinita de que esse demo consiga produzir, numa multiplicidade de diferenças, de urgências, respeitando toda a alteridade irreduzível em relação à unificação, ao condicionamento e ao contrato violento de falsa tolerância (p. 249).

Desse modo, a perspectiva de produzir multiplicidades de diferenças e urgências parece ser um caminho importante e necessário para ampliar as condições democráticas na escola pública, assim como, pensando sempre na sua condição de alteridade, de empatia e compreensão ao que significa se relacionar com a projeção do outro na dinâmica da coletividade que a escola se faz presente.

Nesse caso, constitui o diálogo com bell hooks (2020) no que elucida sobre os educadores progressistas e no entendimento sobre a

educação como prática da liberdade, por reconhecer que a democracia é mais possível ao promover um ambiente de aprendizado com sentido, construindo a habilidade de pensar como ato de cidadania responsável, bem como a liberdade de expressão e a possibilidade de escolher e aceitar, o que é sempre incentivado. Assim, a referida autora propõe que educadores percebam o seu poder de transformar a escola em um local de consciência democrática, em que educandos possam apreender e florescer nesse lugar.

Desse modo, apostamos e acreditamos numa educação emancipatória, alternativa, com currículos sobre a ótica das diversidades, das relações raciais e da justiça curricular para escola pública periférica. Diante disso, fundamentalmente é preciso pensar nas identidades que se forjam e atravessam essa escola pública periférica, por trazer consigo todos os estigmas, estereótipos encontrados para tais situações de sociabilidade, reconhecimento e pertencimento (Silva; Exaltação, 2019, p. 51).

E, se o ato democrático é um dos mais importantes e revolucionários para um modelo possível de escola, o papel do docente e dos sujeitos que nelas estão é ainda mais necessário para que esse caminhar possa acontecer. Lady Christina de Almeida nos relata que “precisamos reconhecer que há coisas na escola que não conhecemos” (2021), e esse não conhecimento é também uma oportunidade de ampliar as ações e práticas pedagógicas para que sejam inspirações e modos de envolvimento dos estudantes, reconhecendo-os como parte central e participantes ativos, promovendo a ideia de sujeitos de pensamentos e narrativas. “Foi nessa perspectiva que nossas pesquisas desde 2018 vêm se estruturando, germinando outros saberes e ações não hegemônicas nas escolas públicas” (*idem*).

Essa escrita não tem a intenção de construir uma receita de bolo ou apontar caminhos que levem de alguma forma a ocupar as críticas. Quero, no entanto, refletir com as pistas, incertezas, desconfortos e interrogações, que saiam da comodidade e possam levar às reflexões necessárias, às diversas experiências que contribuem para os diálogos como também ao rompimento do ideal. A diferença como um espaço por reconhecer também outras histórias, práticas e relações entre pessoas.

É para imaginar fazer uma educação com/para os corpos em suas diferenças, semelhanças e diversidades, enfatizando pessoas, vivências, histórias, conhecimentos, grupos, comunidades e territórios, da

periferia local e mundial, que estejam fora do projeto hegemônico, alterando a realidade por meio de ações de vida e de criação (Moraes; Pinto, 2019, p. 42).

A lucidez do trabalho surge entendendo que as práticas e fazeres não hegemônicos ampliam a potencialidade do que expressam no espaço escolar e também realocam os efeitos dos questionamentos binários que movimentam historicamente o campo do conhecimento. Desse modo, construo e aposto em processos de pesquisas e de olhares para a escola onde sujeitos periféricos encontrem sentido nos seus dizeres e as formulações evidenciem proposições em diálogo com as questões raciais e de gênero.

Essa escrita também dialoga com a afroperspectiva proposta pelos estudos de Nogueira (2011, p. 3), “[...] uma linha filosófica que torna possível a articulação entre o ensino de filosofia e elementos das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas”. Essa perspectiva busca nomear personagens, espaços e conceitos, deixando explícita sua tentativa em ser menos essencialistas. A afroperspectiva é também um rompimento de paradigma, porque aposta nas identidades e personagens que não são exaltados e foge às lógicas dicotômicas e ao binarismo. Além disso, é fruto de uma história que reforça o conhecimento racializado e busca novas fontes epistemológicas.

A afroperspectividade não supõe transparências no ato de pensar, tampouco, obscuridade. Aqui, pensar filosoficamente é colorir a vida, dar cores, pensar significa enegrecer, tornar um movimento retinto, colorir a vida; numa palavra: afroperspectivizar. O plano de imanência é a roda da afroperspectivização, a condição de possibilidade para afroperspectivizar. Na filosofia afroperspectivista, a ancestralidade é o alvo do culto do pensamento. É importante sublinhar que natureza e cultura não são instâncias cindidas. A ancestralidade constitui um elemento-chave, porque impede a cisão entre natureza e cultura. A roda da afroperspectividade permite que a atividade filosófica se desenvolva como uma dança ou como um jogo (Nogueira, 2011, p. 10).

E NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO? O QUE TEMOS A PENSAR DE ESCOLA E RELAÇÕES RACIAIS?

Esse texto não é sobre o DEGASE, mas a “minha passagem” como pedagoga dessa instituição, que lida com o processo integrado de pessoas que cumprem medida socioeducativa, me permite trazer algumas reflexões inspiradas na escola que lida com essa/esse jovem, especialmente na privação de liberdade, que prevê reclusão do jovem, seja pela semiliberdade ou internação, o qual requer um acompanhamento por parte da pedagoga. Aliás, ao pensar sobre a escola pública nas periferias, estou narrando sobre as possibilidades das/dos sujeitas/os desse sistema que são as/os maiores afetadas/os: jovens, pretas/os, pobres.

Vale sinalizar três marcos de legislações que aparecem na escolarização via Sistema Socioeducativo, o ECA (Lei 8.069/1990), versão brasileira da Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança, com três princípios fundamentais: a criança e o adolescente como sujeitos de direitos; em condição peculiar de pessoas em desenvolvimento; que têm seus direitos assegurados com absoluta prioridade. O SINASE, Lei 12.594, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de ato infracional e estabelece regras processuais de execução de medidas socioeducativas. E a resolução CNE/CBE nº 03/2016 que define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A justificativa para a aplicação de uma medida privativa de liberdade como forma de proteção é do discurso que aponta o cuidado para com o jovem. No entanto, esse sentido é revestido de um discurso que se apoia na lógica do Estado com mais redução de investimento no fortalecimento estatal, e mais omissão quanto ao perfil daqueles que se encontram em altíssimo grau de vulnerabilidade e insegurança social.

No senso comum, a ideia da institucionalização dos jovens está diretamente associada a modelos de projetos/políticas que possam garantir alguma segurança diante de atividades – fora da realidade do jovem – que os retirem de modelos ilícitos, e que sustentam muitas iniciativas que encaram a juventude como risco que, por isso mesmo, precisa ser tutelada. E a escola, pode pensar diferente?

Ainda sem criar relações de constrangimentos, é fato assumir que existem escolas propícias a fugir do debate e da sua responsabilidade racial, inclusive por associar o mito da democracia racial que legitima no espaço escolar os conhecimentos construídos por tal base revestida por

preconceitos. O sistema escolar brasileiro, por meio de ações ou até de omissões, reforça antigos processos de marginalização social, cultural e étnica, os quais alimentam desigualdades, discriminações e estereótipos racistas. Essa questão precisa ser entendida e encarada de maneira séria.

Importa sinalizar o papel das leis nº 10639 e nº 11645, entendendo que, em 2003, a Lei nº 10.639 alterou a LDB (Lei nº 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura afro-brasileira. No ano de 2008, a Lei nº 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura dos povos indígenas. Assim, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A temática racial no espaço escolar é reconhecida pelos limites e dificuldades mencionados e também pela delicadeza em tornar o assunto nesse espaço tão marcado por estruturas racistas, especialmente nas vivências dos estudantes. Nesse sentido, o debate racial está comumente identificado como desafio na interlocução com a equipe, que pouco discute as questões raciais, assim como nos casos em que o debate se restringe pela prática de um docente (ou um pequeno grupo) e/ou um evento no dia 20 de novembro.

Ainda precisamos pautar que existem instituições de ensino que contribuem para a estigmatização, marginalização e criminalização da pobreza dessas localidades. Temos ainda um processo de expulsão escolar da população negra, ou seja, não são apenas as crianças e os jovens que evadem, são as que saem da escola e nunca mais voltam para o espaço escolar. Uma vez que a instituição é responsável por criar a maior parcela desse cenário, ela precisa rever os mecanismos de discriminação e se perceber como produtora dessas situações.

[...] a questão que está sendo problematizada é o desconhecimento e o silenciamento, por parte da escola, dos conhecimentos das crianças sobre tais riquezas das vivências cotidianas. A falta de compreensão (ou dificuldade de aceitação), por parte da escola, dessas lógicas de construção e uso dos saberes oriundos das relações cotidianas com as ruas fez com que, como é de praxe, a parte mais fraca rompesse (Silva, 2012, p. 26).

Um dos caminhos para entender os cotidianos das escolas vem do princípio de que os sujeitos educandos precisam ser notados como

protagonistas das ações e de suas próprias histórias. Desse modo, contra a produção sistêmica de indigência – assinalada pela intelectual negra Sueli Carneiro (2023, p. 88) como a “negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; [...] produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” – as pessoas negras e suas narrativas, constantemente, fazem exigências de sua participação efetiva nos âmbitos social, educacional e político da cultura brasileira.

Além disso, problematizo as lógicas do racismo cotidiano que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes categorizados como “os que não aprendem” e os “mais difíceis de lidar” no cotidiano escolar, em que a maioria é demarcada pela figura negra e pobre. Os “meninos que não têm jeito” (Silva, 2012) constituem também uma forma de não fazerem parte das regras sociais do ponto de vista predominante. Além disso, tal frase explicita o dispositivo de poder que se transforma em argumento e fundamenta as regras na escola. Isso tem um peso maior quando pensamos as desigualdades nas relações dos diferentes sujeitos na escola.

Há brechas que são organizadas pela representação da própria trajetória em encontro com professores que agem na contramão. Em diálogo com essa perspectiva, há caminhos em que a própria relação entre os sujeitos das escolas é assimétrica e menos hierárquica. A autora Nilma Lino Gomes (2010, p. 101) aponta que “o racismo ambíguo brasileiro sempre foi um campo fértil para a construção de ideologias e pseudoteorias raciais no passado e para a perpetuação da desigualdade entre negros e brancos que se mantém no presente”.

Ao ponderar sobre a temática das desigualdades, permaneço constituindo essa discussão a partir da lógica de reprodução do colonialismo, do machismo e do racismo. Esse último, revelado no processo histórico e fortalecido pelo mito da democracia racial, é também revestido nas relações de poder que atravessam as outras reproduções exemplificadas. Gosto do que diz Luiza Bairos em homenagem do portal do “Geledés”:

Fundamentalmente, as pessoas continuam separando as desigualdades raciais do racismo. Um dos resultados dessa separação é muito concreto: um formulador de política pública lê uma informação acerca da desigualdade racial e continua formulando a política pública do mesmo jeitinho que fazia antes de ter a informação. Para essas pessoas, das duas uma,

ou o racismo simplesmente não existe, ou ele é visto como um *acidente* na trajetória de uma pessoa negra. (Lembrando Luiza Bairros..., 2019, grifo do autor).

Quando penso a relação das escolas e periferias e amplo para o Sistema Socioeducativo, preciso assumir que esse debate se reproduz nesses espaços, trazendo de maneira incisiva as dificuldades que são apresentadas sobretudo pela dimensão do espaço de escolarização. Assim, o mais comum é deslocar para as ausências representadas nas escolas e pontuar as marcas escolares intensamente a partir da estrutura física, pela ausência das famílias na vida escolar dos estudantes (porque são pais com rotinas de trabalho e/ou que pouco participam). Nesse referido espaço escolar demarcam ainda as salas com estudantes que apresentam defasagem (constituindo a ausência de certos conhecimentos) e a falta de parceria com outros profissionais da educação e até da área da saúde, dificultando encaminhamentos das demandas cotidianas dos alunos que poderiam contribuir para uma melhor ação no espaço da escola. Ressalte-se ainda a violência dentro da escola e em seu entorno que fundamenta a continuidade do cotidiano escolar. Um grande pacote daquilo que não é!

No entanto, é a partir do diálogo da “pedagogia da convivência” que este texto busca se situar, pois está diante de uma proposta em que a periferia e a favela são pontos de partida. A maioria dos sujeitos aqui clamados se origina desses territórios. A expectativa de um bem comum de entendimento e necessidades (e não estou falando de ausências ou um projeto padrão urbano) também é parte do fazer inventivo dos sujeitos periféricos. A pedagogia da convivência busca construir o ambiente no qual os conflitos emergem de todas as diferenças e podem ser estabelecidos como motivadores para a potência humana. A perspectiva inicial é de alteração da estética da guerra que é criada a partir de um fenômeno ordenado nas lentes sociais das pessoas, ou seja, rompe a compreensão de uma cidade em que a capacidade de lidar com o outro ocorra a partir das próprias identificações e concepções que ele carrega, especialmente quando se pensa em favela e periferia que são reconhecidas como espaços limites na produção do conhecimento. Desse modo, possibilita uma concepção mais ligada ao reconhecimento desses espaços supracitados, busca-se o reconhecimento das diferenças e do conflito como princípio das condições humanas para constituir as potências e a relação possível com a escola pública.

Pautada pela perspectiva da potência, entendo que a produção de conhecimento sobre favelas e periferias tem ajudado na transformação

desses territórios em que os espaços escolares também estão inseridos, ampliando a qualificação dos sujeitos oriundos das periferias. Isso significa um compromisso em contribuir para uma formação intelectual engajada com a realidade social, na perspectiva de que se constitua uma relação direta com a potência da periferia – nesse caso, a potência da periferia a partir da educação básica, via escola pública. Assim, importa identificar sujeitos que moderem lógicas de conhecimentos que reconheçam a necessidade de uma sociedade pautada pela diferença e que questionem caminhos cujas ações operem na pauta das desigualdades.

ANTIRRACISMO NA PERSPECTIVA DA POTÊNCIA ENTRE ESCOLA E PERIFERIA

Quando se fala em escola pública, o mais comum é ouvir que ela está em crise e que os estudantes não querem aprender nada. O Brasil tem, historicamente, uma construção extremamente subjetivada no que diz respeito às relações sociais, étnicas e culturais da escola. O equívoco tomou conta do inconsciente coletivo e individual. Abriu-se o rótulo de país miscigenado, democrático racialmente e destituído de outras particularidades étnicas específicas.

Entretanto, as experiências construídas com pesquisas no cotidiano da escola apontam um movimento completamente contrário. O que está em pauta é que os estudantes desejam aprender, saber e entender conhecimentos que não passam mais pela ordem do hegemônico. Os questionamentos e as pautas de interesses não têm relação com o conservadorismo e tradicionalismo que a escola pública carrega e que estiveram à frente das perspectivas dos estudantes, deixando de lado a proposição de protagonismo, especialmente dos jovens nas atividades e ações propostas.

O olhar e a construção da escola também como potência impossibilitam uma lógica de intervenção ou correção a respeito da experiência da escola pública. Assim, o caminho é reconhecer, dialogar e trocar com os sujeitos que dela fazem parte em todas as instâncias. Não é por mero acaso que se faz necessário, e urgente, um processo escolar acolhedor de políticas públicas que incluam e que tornem praticável, na realidade, o acesso de todos e todas. Quando falo em necessidade, é porque não tem como resignificar a identidade do(a) negro(a) e/ou diminuir a desigualdade racial e de gênero com práticas excludentes. Se de fato é desejável um projeto de afroperspectividade com espaços para constituir ideias de democratização efetivas da sociedade brasileira, isso inclui não

mais alimentar a desigualdade e a segregação e também romper com formas instituídas de poder herdadas e propagadas pelas ideologias racistas eurocêntricas, as quais reprimem as múltiplas identidades e culturas.

O entendimento do que poderia ser relevante pode ser abordado quando identificamos referências de uma perspectiva antirracista que possibilitam criar outros caminhos, como: afirmação do caráter multirracional e pluriétnico da sociedade brasileira; reconhecimento da presença negra e das diferentes culturas presentes nas salas de aula e no território; proposição de processos formativos e pedagógicos que privilegiem interação, reflexão e valorização das diferenças; promoção de reflexão coletiva e constante sobre o papel do racismo na constituição e das desigualdades educacionais no Brasil; reconhecimento de todos os alunos e alunas como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, rompendo com o estigma histórico dos estudantes negros como menos capacitados.

Nilma Lino Gomes (2012, p. 10) ressalta que:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação.

Nesse sentido, há necessidade de um ensino mais horizontal e mais dinâmico, porque os estudantes cada vez mais sabem coisas. O aprendizado só é possível quando a gente reconhece que todos aprendem e quando há partilha no processo de ensino. A recorrência da fala e da escuta dos estudantes é expressa pela possibilidade de realizar atividades e encontros que dinamizem o contexto da escola e estabeleçam sentidos menos hierarquizados sem perder a autoridade de quem sabe um pouco mais.

Além disso, é importante o reconhecimento do território que os alunos vivenciam e trazem para o cotidiano na/da escola, o entorno como lugar de aprendizados e de entendimentos, onde há várias possibilidades de lidar com saberes que inicialmente não têm sido evidenciados, seja

pela instituição e comunidade escolar ou pela sociedade no geral. Muitas vezes, nessa coletividade que se aposta, de estruturas de cidades planejadas e fixadas, as crianças e os jovens não são entendidos como formuladores de práticas e convivências criadoras. Esse é o caminho em que aposto: na escola democrática e plural, na perspectiva antirracista que passa a valorizar a afroperspectividade.

O compromisso relacional pode tecer e redefinir compartilhamentos e vivências que agregam uma dimensão dos conhecimentos ancestrais, revigorando uma dinâmica geográfica (a periferia atravessando os sentidos) e política (qual o sentido de pensar essas coisas e não outras), como parte da escola pública, e desejo que esteja cada vez mais visibilizada nas ações docentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eduardo. *A Centralidade do comum e a metamorfose do inseto*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2018. Disponível em: <<http://of.org.br/noticias-analises/a-centralidade-do-comum-e-a-metamorfose-do-inseto/>>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do Ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FERNANDES, Fernando *et al.* “O paradigma da potência e a pedagogia da convivência”. In: *Revista Periferias*, 2018. Disponível em: <<http://imja.org.br/revista/materia/o-paradigma-da-potencia-e-a-pedagogia-da-convivencia/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões”. In: _____. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 97-110.

_____. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos”. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, pp. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em: 27 de abril de 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

LEMBRANDO Luiza Bairos – 12 de Julho de 2016. Portal Géledes, Mulher Negra, 12 jul. 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lembrando-luiza-bairos-12-de-julho-de-2016/>>. Acesso em: 20 de julho de 2019.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MORAES, Marcelo José Derzi. *Democracias espectrais: por uma desconstrução da colonialidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

MORAIS, Max Willa; PINTO, Marinazia Cordeiro. “Currículo e Projeto Político Pedagógico: Programa de Experimentação, Transgressão e Potência da Periferia”. In: SANTOS, Patrícia Elaine Pereira *et al.* (Orgs.). *Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019, p. 42.

NOGUERA, Renato. “Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas”. In: *Griot: Revista de Filosofia*, Amargosa, v. 4, n. 2, pp. 1-19, 2011.

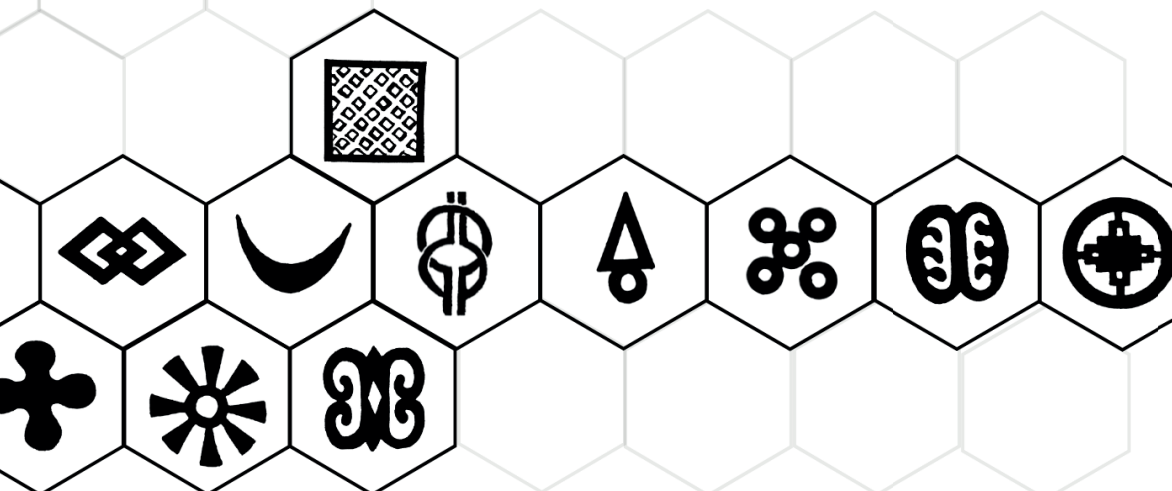
SILVA, Ana Beatriz; EXALTAÇÃO, Edmeire Oliveira. “A escola pública periférica como ‘lugar outro’ de resistência e outras práxis”. In: SANTOS, Patrícia Elaine Pereira *et al.* (Orgs.). *Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019, p. 51.

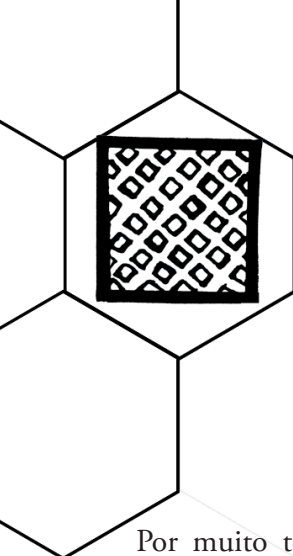
SILVA, Rodrigo Torquato de. *Escola-favela e favela-escola: “esse menino não aprende”*. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SOUZA, Cruz e. “Emparedado”. In: *Coleção Pensamento Preto: epistemologias do renascimento africano*. São Paulo: Diáspora Africana - Editora Filhos da África, 2023.

PARTE 2

CONEXÕES ENTRE O MOVIMENTO NEGRO E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO





CAPÍTULO 18

MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: DESMENTINDO UMA HISTORIOGRAFIA ENVIESADA

CARLOS ALBERTO MEDEIROS¹

Por muito tempo predominou na historiografia brasileira, bem como nas Ciências Humanas e Sociais de maneira mais ampla, a visão de uma suposta “anomia” da população negra no período posterior à Abolição da Escravatura, associada à tendência de limitar ou simplesmente ignorar/ocultar o ativismo negro durante o século XX. Dessa perspectiva, as organizações negras do período costumam ser reduzidas a três manifestações absolutamente esporádicas, sem conexões entre si e muito menos com outras de mesmo tipo, vistas como, no máximo, irrelevantes. Não há, nessa visão, nenhuma clivagem ideológica, de vez que dela compartilham intelectuais situados em diferentes posições no espectro político, chegando a contaminar a percepção de militantes negros com atuação no campo acadêmico. Por essa ótica, teria havido apenas três entidades negras dignas de menção, do ponto de vista histórico, no pós-abolição: a Frente Negra Brasileira, na década de 1930; o Teatro Experimental do Negro, nas de 1940/50; o Movimento Negro Unificado, a partir do final da década de 1970.

Nos últimos anos, alguns historiadores se têm dedicado à árdua, porém compensadora, tarefa de revelar o oposto, ou seja, a existência de uma teia de organizações de variado caráter – recreativo, cultural, social, político, por vezes simultaneamente – cuja existência é registrada continuamente, desde o século XIX, em diferentes cidades, estados

1 Doutor em História Comparada, Mestre em Sociologia e em Ciência Jurídicas, Militante do Movimento Negro e um dos maiores especialistas no Brasil em Políticas de Ação Afirmativa. É autor do livro “Na Lei e na Raça” e tradutor de obras relevantes como “A Autobiografia de Martin Luther King”, livros Zygmunt Bauman e livro de Franz Fanon Por uma Revolução Africana.



FIE MMOSEA - Símbolo da cautela para prevenir o conflito doméstico, as brigas e conflito interno

e regiões do país, conforme consta de nossas referências bibliográficas. Trata-se de um conjunto impressionante, tanto em termos numéricos quanto pela variedade de opções ideológicas e formas de atuação. Clubes sociais, associações culturais e entidades antirracistas, promovendo atividades altamente diversificadas que incluem desde festas e comemorações, grupos de música, teatro e dança, passando por assistência social, médico-odontológica e psicológica, e chegando à realização de seminários, simpósios, congressos e convenções, de âmbito local, regional e nacional, com vistas a investigar, avaliar e denunciar as diversas formas de discriminação racial que os negros enfrentam no Brasil. Entre esses historiadores, destacam-se, tanto pelo volume quanto, principalmente, pela qualidade de seu trabalho, Flávio Gomes e Petrônio Domingues, responsáveis por ministrar, no primeiro semestre de 2017, o curso Pós-Abolição no Brasil: o Associativismo Negro, no Programa de Pós-graduação em História Comparada da UFRJ.

Para se entender o modo como vivenciei a experiência de cursar essa disciplina, na qualidade de doutorando, é preciso ter em conta minha dupla perspectiva, a de ativista e intelectual voltado para a questão de raça, com uma formação multidisciplinar que inclui a graduação em Comunicação e Editoração e o mestrado em Ciências Jurídicas e Sociais, do qual resultou o livro “Na lei e na raça. Legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos”. Como ativista do Movimento Negro com formação acadêmica, tenho participado intensamente do debate sobre raça no Brasil, em especial a partir da virada do milênio, com a implementação de políticas de ação afirmativa com recorte racial, o que forçou setores importantes das elites acadêmica e política a discutir não somente as cotas e outras formas de compensação histórica, mas a questão de fundo – o problema racial no Brasil. No meu caso, isso se deu de par com a percepção da potencial riqueza de uma perspectiva comparativa, envolvendo Brasil e Estados Unidos, que – desde que se tome cuidado para evitar as armadilhas do que denomino erros de tradução cultural – ajuda não apenas brasileiros a entenderem os Estados Unidos e americanos a entenderem o Brasil, mas brasileiros e americanos a entenderem melhor suas próprias realidades, visão, de resto, plenamente referendada pela História Comparada e altamente presente numa bibliografia na qual se evidencia o quanto as duas sociedades se têm influenciado mutuamente na área de relações raciais.

Meu objetivo neste artigo é apresentar uma breve história do Movimento Negro Contemporâneo, ou dos anos 70, como alguns preferem

denominá-lo, a partir de minha dupla perspectiva de intelectual e militante que me possibilita a simultânea condição de participante e observador. O objetivo é fornecer uma narrativa que explique o surgimento dessas organizações num determinado contexto histórico, as influências que ajudaram a moldá-las, suas formas de atuação e o impacto que tiveram, ou têm tido, sobre a sociedade. E que ajude a enterrar a ideia, muito difundida entre pesquisadores e mesmo militantes, de que o Movimento Contemporâneo se inicia no final daquela década, com a fundação, em 1978, do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial. Para isso, será utilizada a história de duas organizações marcantes desse período: o Grupo Palmares, de Porto Alegre, e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras – IPCN, do Rio de Janeiro, ao lado do importante fenômeno dos bailes de soul, ou Movimento Black, que empolgou a juventude afro-brasileira, naquele período, em diversas cidades do país. Entre as fontes utilizadas estão os arquivos dos órgãos de repressão do regime militar (CISA, DOPS, SNI), mostrando, entre outras coisas, a relevância por eles atribuída a essas organizações e manifestações.

PERÍODO TURBULENTO

O período transcorrido entre os últimos anos da década de 1960 e a primeira metade do decênio seguinte foi marcado, em nível global, por grandes turbulências em termos sociais, políticos, culturais e intelectuais. Um período em que a própria civilização ocidental se viu sob ataques e questionamentos vindos não apenas das periferias, que se insurgiam contra formas de dominação secularmente estabelecidas, como a luta que acabou pondo fim à colonização europeia do continente africano, mas também, e principalmente, do próprio centro do sistema, sacudido por movimentos conduzidos por negros, indígenas, mulheres, homossexuais e outros grupos historicamente discriminados, sem esquecer os que desafiavam os valores morais e estéticos tradicionais, como o da chamada contracultura. Em paralelo e reação a tudo isso, estabeleceram-se ditaduras militares e civis de extrema direita, enquanto o campo socialista era sacudido por movimentos – duramente reprimidos – que clamavam por um “socialismo de face humana”.²

O alcance global desses movimentos, muitos deles deflagrados em áreas específicas do planeta, e especialmente no centro do sistema, foi

2 BAUMAN, Zygmunt. *Europa: uma aventura inacabada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

possibilitado e potencializado pelo processo de globalização que, iniciado na virada dos séculos XV para XVI, em consonância e interligação com a modernidade, ganha novo impulso a partir de meados da década de 1960 graças às novas oportunidades trazidas pelos satélites artificiais de comunicação que possibilitam o contato entre pessoas e grupos de (quase) todo o planeta, com forte impacto, entre outros, no campo das identidades³ (Bauman, 2005). As novas possibilidades identitárias permitem e estimulam o intercâmbio entre pessoas e grupos a partir da percepção de semelhanças, reais ou imaginadas, capazes de uni-los sob bandeiras comuns. É o caso da nova identidade negra que começa a ser construída a partir desse período, alicerçada nas lutas dos africanos e dos afro-americanos, com ênfase na valorização da História e da Cultura da África e da diáspora, bem como do fenótipo negro (“Black Is Beautiful”).

No Brasil, apesar da vigência de um regime autoritário, essas ideias vindas de fora tiveram considerável impacto, fazendo com que setores das elites se abrissem a novas interpretações da própria realidade brasileira. Uma das áreas em que esse efeito se fez sentir foi a do debate sobre a questão de raça. Até então, como nos mostra uma vasta bibliografia, a ideia da excepcionalidade racial brasileira era amplamente hegemônica, o que obrigava as próprias lideranças e organizações do que hoje chamamos de Movimento Negro a encontrarem formas criativas de denunciar o racismo sem desafiar essa ideologia, tida como inatacável. Para isso contribuíam fortemente as informações que aqui chegavam sobre a realidade das relações de raça nos Estados Unidos, então marcadas pela segregação e pelo ódio raciais, supostamente inexistentes na sociedade brasileira. A mudança daquela realidade, com as progressivas conquistas e as novas posturas dos afro-americanos, com certeza, contribuiu para que negros, juntamente com brancos progressistas, mudassem sua percepção sobre a questão de raça no Brasil e ampliassem suas possibilidades de enfrentá-la.

A ALMA NA FESTA

O impacto da luta dos afro-americanos acabou tendo maior amplitude em comparação com a luta na África em função de dois aspectos essenciais: o papel central ocupado pelos Estados Unidos no sistema-mundo, o que faz com que os eventos associados àquela realidade tendam a ter maior repercussão por todo o planeta e, estritamente associado a isso, assim

3 BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

como aos efeitos da globalização, o fato de as novas ideias e posturas do Movimento Negro americano poderem ser divulgadas não apenas por meio de livros, revistas e jornais, mas também pelo cinema. Refiro-me aqui aos chamados “*blaxploitation movies*” (filmes com heróis e heroínas negros, apresentados como belos, inteligentes, corajosos e desafiadores, diferentemente das imagens apresentadas pelas produções brasileiras – infelizmente até hoje) e, em especial, à música – a *soul music*, que atrairia milhões de jovens negros, em muitas cidades do Brasil, expondo-os às novas possibilidades identitárias sintetizadas nos slogans “Black Power” e “Black Is Beautiful”. Nascido, segundo a maioria dos estudiosos da cultura musical norte-americana, em meados da década de 1950, a partir de uma fusão de gêneros anteriores (o jazz, o blues, o *rythm’n blues* e, em especial, o gospel – a forma de cantar das igrejas negras), o soul se tornaria, na década seguinte, o grande veículo de divulgação das novas posturas do Movimento Negro americano, por vezes expressas nas letras das canções, porém, de modo mais geral, no gestual, nas indumentárias e nos penteados dos músicos e cantores.

Embora não houvesse uma conexão direta, formal, entre as novas organizações do Movimento Negro nascidas na primeira metade da década de 1970 e os promotores dos bailes de soul, havia uma ligação entre eles em função de dois motivos: o fato de haver um bom número de militantes que frequentavam as festas e de estas serem grandes e concorridos espaços de construção e afirmação de uma identidade negra positiva, algo conspicuamente ausente, por exemplo, nas manifestações estruturadas em torno do samba ou de outras expressões da cultura afro-brasileira, mas um dos pontos principais na agenda do novo movimento. Coletivamente conhecidos como Movimento Black (Black Rio, Black São Paulo, Black BH, Black Bahia...), termo que apareceu pela primeira vez numa reportagem publicada em julho de 1976 no Caderno B do “Jornal do Brasil”, assinada por uma jornalista chamada Lena Frias – a revelar a influência do jornalismo sobre a história – os bailes de soul tiveram uma repercussão jamais imaginada por seus organizadores.⁴

Embora já existissem desde o início da década, o fato de se realizarem nos subúrbios das Zonas Norte e Oeste do Rio de Janeiro tornava-os virtualmente invisíveis às elites intelectuais e políticas, simbolicamente concentradas na próspera Zona Sul. A reportagem, ao revelar que centenas

4 Frias, L. (1976). “Black Rio: o orgulho (importado) de ser negro no Brasil”. *Jornal do Brasil*, Caderno B, 17 de julho.

de milhares de jovens negros frequentavam festas embaladas por um gênero musical americano associado à afirmação da negritude, provocou reações de perplexidade, curiosidade, rejeição e medo. Para a direita, elas representavam a chegada ao Brasil das ideias de grupos radicais afro-americanos como os Panteras Negras. Já para a esquerda e seus acólitos no mundo do samba, que viam no soul um concorrente, tratava-se, pura e simplesmente, de uma execrável manifestação do imperialismo americano cujo objetivo seria solapar a sacrossanta cultura nacional.⁵

Por dever de ofício, os órgãos de repressão enviaram seus agentes para espionarem os bailes. Estes, de início, viram aquilo que lhes fora dito que veriam, produzindo relatórios exagerados, distorcidos e até mesmo ridículos, como o reproduzido abaixo (Informe nº 17/75B do Ministério do Exército, I Exército, de 7 de fevereiro de 1975):

[...] estaria sendo formado no Rio um grupo de jovens negros de nível intelectual acima da média, com pretensões de criar no Brasil um clima de animosidade entre brancos e pretos.

Consta que o grupo é liderado por um negro americano que controla o dinheiro que parece chegar de fora, possivelmente dos Estados Unidos.

Estariam sendo aliciados jovens negros na Escola de Samba Portela, em Madureira.

Algumas metas do grupo seriam:

- Sequestrar filhos de industriais brancos
 - Criar um bairro só de negros
 - Criar ambiente de aversão a brancos, entre os negros.
- [...]

Com o tempo, os agentes infiltrados, necessariamente negros, jovens e de aparência compatível com a tarefa, acabam percebendo que as festas não eram perigosas: não havia brigas nem consumo de drogas,

5 Ver de Paulina Alberto, professora de História e de Português da Michigan State University, "Quando o Rio era *black*: soul music no Brasil nos anos 70". *História: Questões & Debates*, vol. 63, n.2, p. 41-89, jul./dez.2015. Curitiba: Associação Paranaense de História (APAH) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (PPGHIS-UFPR).

muito menos mensagens racistas ou sequer políticas. Já a esquerda não precisou se dar ao trabalho de se aproximar dos bailes, pois **já sabia** do que se tratava. Não deixou de ser decepcionante, para quem vivenciou o fenômeno, ver publicações como “O Pasquim”, “Movimento” e outras ditas “alternativas”, contrárias ao regime ditatorial vigente, publicarem sandices sobre um fenômeno que simplesmente desconheciam. De qualquer sorte, manifestou-se aí, como tantas vezes ao longo da História brasileira, uma convergência de direita e esquerda na rejeição a tudo que pareça capaz de abalar o status quo racial no Brasil.

O descrédito e a rejeição do establishment, que motivaram ninguém menos que Gilberto Freyre a escrever um texto que condensa todo o ridículo dessas visões da elite, não tinham alicerce na realidade.⁶ Ainda que não explicitamente político, o Movimento Black foi de enorme importância no que se refere à construção de uma identidade negra que se opunha aos estereótipos secularmente construídos e sustentados pelo grupo dominante, mas também, o que é, de nosso ponto de vista, ainda mais grave, inculcados nas mentes dos negros por aquilo que o filósofo francês Louis Althusser denominava “aparelhos ideológicos de Estado”, responsáveis por disseminar na sociedade e transmitir às novas gerações as ideias desse mesmo grupo: a família, a escola e os meios de comunicação.⁷ Em “Lideranças negras”, a socióloga Márcia Contins nos mostra o impacto dos bailes de soul na consciência da maioria dos militantes por ela entrevistados.⁸ Da mesma forma, o antropólogo Antônio Risério, em “Carnaval ijexá”,⁹ revela que a origem dos blocos afro de Salvador está nessas festas, onde jovens negros tiveram a ideia de criar organizações culturais, centradas no carnaval, visando enfrentar o racismo que se manifestava nos blocos tradicionais. Em entrevista pessoal, Antônio Carlos “Vovô”, fundador do Ilê-Aiyê, assim o confirmou: “— Nós dançávamos o brown...”.

O movimento começou a arrefecer, até os bailes desaparecerem por completo, com exceção de festas rememorativas, no final daquela década, em função de três principais fatores, dois deles externos e um interno. Externamente, começa a haver uma mudança no cenário musical de

6 “Atenção, brasileiros”. *Diário de Pernambuco*, seção Opinião, A-13, 15 de maio de 1977.

7 ALTHUSSER, Louis, *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

8 CONTINS, Márcia. *Lideranças negras*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

9 RISÉRIO, A. *Carnaval ijexá*. Salvador: Corrupio, 1981.

origem do gênero, os Estados Unidos, em que compositores e intérpretes abandonam paulatinamente as posturas de afirmação da negritude, ao mesmo tempo em que surge a *disco music*, ou discoteca, a partir dos clubes de gays negros de Nova York e Filadélfia, berço do “Philly sound”, ou som da Filadélfia, considerado precursor do novo gênero. Simultaneamente, as festas black foram alvo no Brasil de uma insidiosa campanha de ridicularização em que se destacam os programas humorísticos da Rede Globo, nos quais comediantes negros como Grande Otelo, Muçum e Tião Macalé ajudaram a transformar os adeptos do soul em alvos de chacota. Até hoje, contudo, o gênero é periodicamente celebrado em festas realizadas em diversos pontos do Rio de Janeiro, do Centro e de Santa Teresa ao famoso calçadão de Padre Miguel. E em Belo Horizonte é famoso o BH Soul, realizado semanalmente, aos sábados, num ponto central da cidade.¹⁰

MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORÂNEO

Um dos aspectos mais importantes que costumam ser ignorados pela historiografia *mainstream* é a participação negra no processo abolicionista (e imediatamente pós). Não começou aí a se manifestar o ativismo negro, em diversas de suas facetas, de vez que, antes de maio de 1888, já havia desde clubes recreativos como o Floresta Aurora, fundado na cidade de Porto Alegre, em 1872, a organizações voltadas à compra da alforria de pessoas escravizadas, como a Sociedade Protetora dos Desvalidos, criada 40 anos antes em Salvador, considerada a primeira organização civil negra do país. Particularmente desconcertante, para um ativista do Movimento Negro que iniciou sua jornada na primeira metade da década de 1970 – primeiro como frequentador dos bailes de soul, depois participando das reuniões realizadas aos sábados na Faculdade Cândido Mendes de Ipanema, sob o incentivo do saudoso sociólogo José Maria Nunes Pereira, vice-diretor do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, e, em seguida, como membro fundador do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) –, é a ideia, tão difundida na literatura sobre esse tipo de manifestação, de que a luta negra contemporânea teria começado somente no final daquela década, com a fundação do Movimento Negro Unificado. Na verdade, criado em meio à chamada “distensão” iniciada no Governo Geisel e que marcou a fase final da ditadura civil-militar implantada com o golpe de

10 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=vHUDd9a>.

1964, o MNU trouxe como novidade importante a assunção de uma postura explicitamente política, geralmente evitada por organizações anteriores que preferiram ocultar-se sob a fachada de entidades culturais, como no caso do IPCN, cujos fundadores jamais pretenderam pesquisar coisa alguma...

GRUPO PALMARES: A “INVENÇÃO” DE ZUMBI

A primeira organização do Movimento Negro Contemporâneo (ou dos anos 70) de que se tem notícia é o Grupo Palmares, fundado em Porto Alegre, em 20 de julho de 1971, por quatro jovens universitários negros que tinham como proposta promover uma revisão da História do Brasil com o objetivo de realçar uma “tradição de resistência”. Responsável pela ideia de se comemorar o 20 de Novembro, dia registrado pela historiografia como o da morte de Zumbi, líder do quilombo que deu nome à entidade, sua proposta inicial era exatamente “rever a História do Brasil em busca de novos referenciais negros”.¹¹ O grupo nasceu de reuniões informais de jovens negros nas Rua dos Andradas, até hoje conhecida pela antiga denominação de “Rua da Praia”, local preferido para se fazer o *footing*, ou seja, o passeio a pé no final do dia, prática corriqueira nas cidades brasileiras na era anterior aos shopping centers. Tratando-se, porém, de Porto Alegre, cidade profundamente marcada pela segregação racial, negros e brancos ocupavam espaços distintos na mesma rua, separados pela Avenida Borges de Medeiros. Não é que não pudessem transitar livremente, mas reunir-se em grupos, só do lado de seus “patrícios”.

O Grupo Palmares constituiu-se, então, como organização cultural sem fins lucrativos, voltada a promover atividades centradas nas artes, na cultura e na História, tendo como foco principal fortalecer a autoestima da população negra – categoria que englobava pretos e mulatos –, bem como estimular sua mobilização política. É nessa perspectiva que a nova organização, que jamais pretendeu ser um movimento de massas, mas um centro de articulação da intelectualidade e da militância negras, elege como objetivo encontrar uma alternativa ao 13 de maio, negativamente percebido como data representativa do papel de submissão reservado aos negros pela cultura oficial. Curiosamente, como nos mostra Campos, o que

11 CAMPOS, D.M.C. (2006) *O Grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico*. Dissertação de Mestrado em História, PUC/RS.

lhês chama a atenção para a figura de Zumbi é uma publicação da Editora Abril, na coleção Grandes Personagens da História, complementada pela leitura de duas obras importantes: “Quilombo dos Palmares”, de Edson Carneiro, e “Guerra nos Palmares”, de Ernesto Ennes.

Sem possuir uma sede própria, o grupo se aproximou de clubes negros como os tradicionais Floresta Aurora e Marcílio Dias, onde realizava suas reuniões e atividades culturais, que incluíam palestras, recitais e exposições. Mas o grupo também se aproximou de manifestações culturais afro-brasileiras, como as congadas, que ajudou a revitalizar, e as escolas de samba, especialmente os Imperadores do Samba e a Academia de Samba Praiana, vistas como potenciais veículos de suas ideias e posturas. Mas é surpreendente, numa perspectiva atual, pela qual a grande imprensa tende a ser vista como adversária do Movimento Negro, ter sido ela o principal canal de comunicação do Grupo Palmares com militantes e grupos negros de outras regiões do país, bem como com a sociedade brasileira de maneira mais ampla. Isso se deu graças a duas reportagens publicadas em 1973 e 1974 pelo “Jornal do Brasil” – um dos mais importantes veículos da época, de tendência moderadamente progressista – ambas assinadas por um jornalista que mais tarde se tornaria famoso, Alexandre Garcia.¹² (“Negro no Sul não quer mais abolição como data da raça”, 13/05/1973, e “Manifesto reafirma a busca da integração”, 20/11/1974).

Embora os arquivos por nós coletados, graças à Comissão da Verdade/RJ, se refiram basicamente às organizações negras da cidade e do estado do Rio de Janeiro (então Guanabara), o Grupo Palmares é negativamente mencionado na Informação nº 580 /19/AC/78 do Serviço Nacional de informações – SNI, Agência Central, segundo a qual:

Em 23 novembro de 74, o jornal “ZERO HORA”, de PORTO ALEGRE/RS, publicou reportagem [...], enfocando o problema racial sob uma **ótica revanchista**, causando reflexos negativos no seio da comunidade gaúcha. A reportagem, apesar de não estar assinada, faz referência ao “Grupo Palmares” e à sua proposição sobre a mudança da data nacional da raça negra. (Grifos nossos)

12 “Negro no Sul não quer mais abolição como data da raça”, 13/05/1973, e “Manifesto reafirma a busca da integração”, 20/11/1974.

A trajetória do grupo Palmares tem uma peculiaridade: a organização não terminou em função de repressão, disputas internas ou dificuldades de qualquer tipo, mas foi dissolvida em 1978, por decisão de sua própria diretoria: com a fundação do MNU, naquele mesmo ano, seus membros consideraram cumprida a sua missão e ingressaram, todos, na nova entidade.

IPCN: O FAVORITO DA REPRESSÃO

O Instituto de Pesquisas das Culturas Negras – IPCN nasceu em julho de 1975 a partir da fusão de três grupos distintos. O primeiro, mais numeroso, constituído de frequentadores das reuniões realizadas aos sábados, desde o início de 1974, no Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) do então Conjunto Universitário Cândido Mendes, graças à respeitosa colaboração de seu vice-diretor, o sociólogo José Maria Nunes Pereira. O segundo era formado por atores e atrizes negros da TV Globo – Milton Gonçalves, Jorge Coutinho, Haroldo de Oliveira, Antônio Pitanga, Jacira Silva – incomodados com os papéis secundários que costumavam desempenhar em suas séries e novelas, tendo como estopim a escolha de Sônia Braga para viver a personagem principal de “Gabriela”, em lugar da bela Vera Manhães (mãe de Camila Pitanga). O terceiro, não menos atuante, compunha-se principalmente de funcionários negros do Judiciário que já haviam sido os principais protagonistas na fundação, pouco tempo antes, da Sociedade de Intercâmbio Brasil-África – Sinba.

Desprovido de uma sede própria e sem uma fonte regular de renda que sustentasse o aluguel de um imóvel, o IPCN realizava inicialmente seus encontros de diretoria nas residências de alguns diretores e suas reuniões maiores, abertas ao público, em espaços como os teatros Opinião e Tereza Raquel (cedidos graças à intercessão dos mencionados atores), e depois, por cerca de um ano, numa sala do Instituto Cultural Brasil-Alemanha, gentilmente cedida todos os sábados. (Por sinal, o fato de o Instituto Goethe de Salvador, vinculado, tal como o ICBA, à Embaixada da Alemanha no Brasil, ter tido um papel semelhante naquela cidade valeria uma investigação acadêmica – seria isso devido a uma política da diplomacia alemã ou apenas fruto da simpatia de gente como o grande musicólogo Hans-Joachim Koellreuter, diretor do ICBA, pela causa negra?)

As reuniões abertas eram uma continuidade daquelas realizadas anteriormente no CEAA: espaços em que não apenas se promoviam

seminários, debates, mesas-redondas sobre temas relacionados a raça e racismo, mas também ambientes em que pessoas podiam compartilhar seus conhecimentos e experiências nessa área, por vezes de forma emocional ou catártica. Ocasionalmente, promoviam-se palestras de acadêmicos e militantes de outras cidades e estados e de alguns estrangeiros, como o historiador caribenho Roy Arthur Glasgow e o icônico ativista afro-americano Stokeley Carmichael.

A aquisição, pelo IPCN, de um espaço para funcionar como sede merece atenção especial, já que é um capítulo pouco conhecido das relações e influências mútuas de Brasil e Estados Unidos no que se refere à questão de raça – e um capítulo em que me vi pessoalmente envolvido. Meses após a fundação do IPCN, um afro-americano que morava no Rio de Janeiro e chegou a jogar basquete pelo Flamengo, James Samuel Lee, ou Jimmy Lee, me levou à Fundação Ford para sondarmos a possibilidade de algum apoio à nova instituição. O funcionário que me atendeu disse que a Ford não atuava nessa área no Brasil, mas que havia outras instituições semelhantes nos Estados Unidos que poderiam interessar-se. Passado algum tempo, ele me liga e avisa que estaria chegando ao Brasil um representante da Fundação Interamericana (Inter-American Foundation – IAF), ligada ao Partido Democrata, que poderia apoiar um projeto nosso. Veio daí a doação de 82 mil dólares que possibilitou ao IPCN a compra de um imóvel, na Av. Mem de Sá, 208, que passou a funcionar como sede da instituição. Vale registrar que, ao final daquele ano, após a publicação de um folheto que mostrava a contribuição da IAF a três organizações negras – além do IPCN, o Grupo Olorum Baba Min, de dança afro, e a Escola de Samba Quilombo –, tendo em vista o problema racial no Brasil, a fundação foi colocada diante de uma opção pelo governo brasileiro: para continuar operando no Brasil, seria obrigada a submeter os projetos por ela aprovados à sua sanção. A IAF recusou-se e se retirou do país, só voltando após a redemocratização.¹³

No seu período áureo, que vai da fundação até o final da década de 1980, o IPCN foi, sem sombra de dúvida, a mais importante organização negra no Rio de Janeiro – para o que em muito contribuiu a estabilidade proporcionada por uma sede própria. Tornou-se o centro das discussões sobre a questão racial na cidade e no estado, com atividades que incluíam desde palestras, seminários e debates formais, até apresentações de grupos culturais, sem esquecer as sessões de cinema com filmes sobre temática

13 Reiter e Simmons, 2012; Reid Andrews, 1996.

racial, realizadas às sextas-feiras, com direito a debate, além de bebidas e salgadinhos servidos no bar da entidade. Tudo isso fez do instituto um ponto de encontro de intelectuais e militantes negros e de uma juventude interessada em se aproximar dessa temática. Foi igualmente o IPCN o ponto focal, no Rio de Janeiro, das atividades relacionadas à execução do apartheid sul-africano, onde se decidiu, por exemplo, realizar manifestação em frente ao Consulado da África do Sul, com direito a queima de bandeira. Foi igualmente no IPCN que se realizaram as principais reuniões preparatórias da Marcha contra a Farsa da Abolição, realizada em 13 de maio de 1988 e liderada por membros da entidade.

O papel-chave desempenhado pelo IPCN nesse período pode ser avaliado pelo volume dos registros da espionagem de que a organização foi objeto naquele período, que mostra a importância a ela atribuída pelos órgãos de informação da ditadura. Segundo relatórios de agentes infiltrados, seria o IPCN “o órgão coordenador das atividades de resistência negra do estado do Rio de Janeiro”, que “estaria se articulando para desenvolver um ‘trabalho de massa’ nas favelas dos morros da Mangueira e São Carlos, através da formação de grupos de capoeira, e seus dirigentes estariam se preparando para enviar uma delegação para a Reunião Internacional de Negros (a ser realizada em 1977, em Caracas/Venezuela)” – evento que, diga-se, jamais ocorreu.¹⁴

Após um período áureo, que vai de sua fundação até o início da década de 1990, o IPCN começa a entrar num declínio que se acentua com o passar dos anos, até se transformar numa entidade semimorta, com a deterioração de sua sede traduzindo sua notória irrelevância. Concentradas em disputas ideológicas e destituídas de experiência/vocação administrativa, as novas diretorias conseguiram afastar antigos membros, ao mesmo tempo em que não atraíam novos militantes. Depois de anos de inércia, tem-se realizado um movimento com o objetivo de revitalizá-lo – o que inclui a difícil tarefa de colocar suas finanças em dia mediante o pagamento de impostos e taxas atrasados.

BALANÇO FINAL: UMA SEQUÊNCIA DE AVANÇOS

Apesar de suas muitas deficiências, em que se destacam a exiguidade do número de membros e a fragmentação político-ideológica, o Movimento Negro Contemporâneo tem obtido vitórias significativas, especialmente

¹⁴ Informação DGIE/DPPS/DO/SOE – 18/05/77.

nos últimos anos. A primeira delas, menos óbvia, é o fato de ter mantido sua continuidade através de mais de quatro décadas, contrariando a visão dos que lhe previam uma curta e infrutífera existência. Um dos motivos foi a construção de alianças com brancos progressistas nas áreas da academia, da política, da mídia e do mundo sindical, tradicionalmente avesso a sequer discutir a questão racial, vista como um tema “que divide a classe trabalhadora”. Para isso, foi de grande valia o retorno ao Brasil, no final da década de 1970 e início da seguinte, de políticos e intelectuais que haviam sido forçados ao exílio pelo regime militar e que, por essa época, começaram a voltar em função da chamada “abertura política”, muitos deles com novas ideias sobre a questão de raça, ou pelo menos abertos à discussão do tema. Não por acaso, foi o PDT de Leonel Brizola, um desses retornados, que no exílio travara contato próximo com o histórico militante negro Abdias Nascimento, o primeiro partido a incorporar a questão racial ao seu programa (4º compromisso programático).

Na década seguinte, algumas unidades federativas começaram a criar conselhos voltados ao problema racial, a primeira das quais foi o estado de São Paulo, em 1983, no governo Franco Montoro – Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (Santos, 2001). De caráter consultivo, sem verbas próprias, são órgãos de valor eminentemente simbólico, cuja principal importância talvez esteja em atestarem um tímido reconhecimento da questão racial pelo Estado. Na sequência, em 1988, no governo Sarney, é criada a Fundação Cultural Palmares, no âmbito do Ministério da Cultura, com vistas à promoção e preservação das culturas negra e indígena. Dois anos depois, no início de seu segundo mandato como governador do estado do Rio de Janeiro, Brizola mais uma vez inova ao criar a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras, entregue à liderança de Abdias Nascimento. No âmbito federal, em resposta à Marcha pelos 300 Anos de Zumbi, realizada no dia 20 de novembro de 1995, Fernando Henrique Cardoso – um importante estudioso da questão racial no Brasil¹⁵ – torna-se o primeiro presidente brasileiro a reconhecer o racismo e cria o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (do qual este autor participou, por obra do destino, como representante do Ministério dos Esportes). No ano seguinte, o Ministério da Justiça promove o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos”, com abertura do

¹⁵ Ver, por exemplo, Cardoso & Ianni, 1960; Cardoso, 1962.

próprio presidente e a presença de intelectuais como Thomas Skidmore, Angela Gillian, Roberto da Matta, Carlos Hasenbalg e Antônio Sérgio Guimarães. Ainda no segundo governo FHC, são implementadas as primeiras políticas de ação afirmativa com recorte racial nos Ministérios da Justiça, do Desenvolvimento Agrário, da Educação, das Relações Exteriores e do Trabalho e no Supremo Tribunal Federal.¹⁶

Mas é no início do novo milênio que as conquistas do Movimento Negro começam a tomar vulto. Em 2001, na esteira da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada, sob os auspícios da ONU, na cidade sul-africana de Durban, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprova a lei, sancionada pelo governador, que institui cotas para negros e pobres (depois acrescidos de outras categorias) no vestibular para as universidades públicas do estado (UERJ e UENF). Seguem-se dezenas de outras universidades públicas, federais e estaduais, com medidas semelhantes, por decisão de seus conselhos universitários. Igualmente importante para o Movimento Negro é a aprovação da Lei 10.639, no início do primeiro governo Lula, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir, em todos os níveis curriculares, o ensino da História e da Cultura dos povos africanos e afrodescendentes (um pleito que começara a surgir ainda na década de 1970, nas reuniões do Centro de Estudos Afro-Asiáticos e do IPCN). Em paralelo, alguns municípios e, depois, estados começam a implantar sistemas de cotas para negros nos exames para o ingresso no serviço público. Finalmente, o Governo Federal implanta medidas da mesma natureza, nas duas áreas, que tiveram confirmada sua constitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, em 2012 (ensino superior) e 2017 (serviço público).

A adoção dessas políticas e, particularmente, das cotas para negros, para além dos benefícios usufruídos por milhares de estudantes afro-brasileiros que agora frequentam universidades públicas de qualidade, onde sua presença é uma visível novidade numa paisagem humana que costumava ser monotonamente branca, tem provocado um efeito extremamente benéfico e promissor na sociedade brasileira: a discussão, não apenas sobre ação afirmativa ou cotas, mas sobre o tema de fundo, que é a questão racial. Por muito tempo ignorada ou evitada sob uma variedade de argumentos, dentre os quais o de sermos uma “democracia racial”, a polêmica gerada pelas políticas de ação afirmativa com recorte

16 Ver De Paula, 2010.

racial transformou a questão de raça num dos principais temas do debate público na atualidade, para o que contribuem significativamente as redes sociais. Em paralelo e consonância com isso, jovens negros se manifestam e se organizam, tanto para defender suas posições no âmbito universitário, com os chamados “coletivos”, quanto para afirmar e valorizar a herança africana por meio de seus trajes e, especialmente, penteados. É como se vivêssemos um saudável *revival* da estética e das posturas que aqui surgiram, vindas de fora, quatro décadas atrás, mediante as variadas facetas de um movimento detentor de mais vitórias do que seus honrados e respeitados antecessores: o Movimento Negro Contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, P. “Quando o Rio era black: soul music no Brasil nos anos 70”. In: *História: Questões & Debates*. Curitiba. v. 63, n.2, pp. 41-89, jul./dez, 2015.

ALBERTI, V; Pereira, A. A. *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDREWS, G, Reid. “Brazilian Racial Democracy, 1900-90: An American Counterpoint”. In: *Journal of Contemporary History*, v. 31, n. 3, julho, pp. 483-507, 1996.

BAUMAN, Z. *Europa: uma aventura inacabada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CAMPOS, D. M. C. *O Grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico*. 2006. Dissertação (Mestrado em História), PUC/RS, 2006.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 1962. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1962.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. *Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

COMISSÃO DA VERDADE DO RIO DE JANEIRO. *Colorindo memórias e redefinindo olhares: ditadura militar e racismo no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: CVRJ, 20158. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Pires-T-Colorindo-memorias-e-redefinindo-olhares-Ditadura-militar-e-racismo-no-Rio-de-Janeiro-2.pdf>>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

CONTINS, Márcia. *Lideranças negras*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. “Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930)”. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo. v. 34, n. 67, 2014.

_____. “Os ‘Pérolas Negras’: a participação do negro na Revolução Constitucionalista de 1932”. In: *Afro-Ásia*, Bahia. n. 29/30. pp. 199-245, 2003.

FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. “Por uma solidariedade entre os negros nas Américas: imagens dos Estados Unidos em ‘O Clarim da Alvorada’”. In: _____. *Fronteiras em definição: identidades negras e imagens dos Estados Unidos e da África no jornal “O Clarim da Alvorada” (1924-1932)*. São Paulo: Alameda, 2013.

FREYRE, G. “Atenção, brasileiros”. In: *Diário de Pernambuco*, seção Opinião, A-13, 15 de maio de 1977.

FRIAS, L. “Black Rio: o orgulho (importado) de ser negro no Brasil”. In: *Jornal do Brasil*, Caderno B, 17 de julho de 1976.

GARCIA, A. “Negro no Sul não quer mais abolição como data da raça”. In: *Jornal do Brasil*, 13 de maio de 1973.

_____. “Manifesto reafirma a busca da integração”. In: *Jornal do Brasil*, 20 de novembro de 1974.

GOMES, A. C. *Direitos e cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GOMES, Flávio. *Da Nitidez e invisibilidade: legados do pós-emancipação no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio (Orgs.) *Experiências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980)*. São Paulo: Selo Negro, 2014.

HANCHARD, Michael G. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HOFBAUER, A. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Unesp, 2006.

LOPES, N. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2014.

PAULA, Marilene de. *Políticas de ação afirmativa para negros no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)*. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais), Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC da Fundação Getúlio Vargas.

PINTO, Regina Pahim. “O movimento negro: 1900-1937”. In: _____. *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. Ponta Grossa: Editora da UEPG; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

REITER, B.; SIMMONS, K. E. (Orgs.). *Afro-descendants, identity, and the struggle for development in the Americas*. East Lansing: Michigan State University Press, 2012.

RISÉRIO, A. *Carnaval ijexá*. Salvador: Corrupio, 1981.

SANTOS, Ivair A. A. S. *O movimento negro e o Estado: O caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo (1983 – 1987)*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SIEGEL, Micol. “Mães pretas, filhos cidadãos”. In: CUNHA, Olivia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Quase cidadãos: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DOCUMENTOS DE ÓRGÃOS DE SEGURANÇA

ARQUIVO NACIONAL. AC-ACE-26403 – Black Rio/SP/Bahia.

ARQUIVO NACIONAL. AMA-ACE-2671-82 – Black Rio e organizações negras.

ARQUIVO NACIONAL. APA-ACE-8562-84 – Movimento Nacional dos Blacks.

ARQUIVO NACIONAL. APA-ACE-4510-80 – Movimento Nacional dos Blacks.

ARQUIVO NACIONAL. AC-ACE-109622-76-001. Dossiê SNI de monitoramento ao movimento negro I.

ARQUIVO NACIONAL AC_ACE_109622_76_001. Dossiê SNI de monitoramento ao movimento negro III.

ARQUIVO NACIONAL. AC_ACE_109622_76_001. Dossiê SNI de monitoramento ao movimento negro IV.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Fundo Polícias Políticas, Setor DGIE, Notação 296. Informação do DGIE sobre o IPCN.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Operação IPCN.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Fundo Polícias Políticas, Setor DGIE, Notação 232. Troca de informações entre I Exército e DGIE sobre bailes black.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Fundo Polícias Políticas, Setor DGIE, Notação 252. Pedido de Buscas do SNI sobre o Black Rio.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Pedido de buscas do CIE sobre ações do IPCN.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Fundo Polícias Políticas, Setor DGIE, Notação 250. Documentos do Conselho de Segurança Nacional e do DGIE sobre bailes black.



CAPÍTULO 19 ANGELA DAVIS E FREDERICK DOUGLASS: A ESCRITA DE SI COMO ATIVISMO

RAQUEL BARRETO¹

É publicada pela vez no Brasil “Uma autobiografia” (Boitempo, 2019), de Angela Davis, originalmente lançada nos Estados Unidos em 1974, após o término do julgamento que conferiu à autora notoriedade internacional. Graças à exitosa campanha por sua libertação, intitulada “*Free Angela and all political prisoners*” (“Libertem Angela e todos os presos políticos”), foi transformada em um ícone do *Black Power*, e sua imagem tornou-se popular. O livro será uma oportunidade para conhecer a autora a partir de seu relato pessoal.

A produção autoral da filósofa Angela Y. Davis tem se tornado referência para debates e pesquisas no Brasil. A boa recepção da autora coincide com as mudanças provocadas pelas ações afirmativas nas universidades, que criaram demandas por novas referências epistemológicas, menos eurocêtricas.

A obra de Angela se dedica às questões sociais, políticas e culturais. No elenco dos temas que investiga e analisa, destacam-se as relações entre o racismo, o capitalismo e a compreensão da existência de um *continuum* histórico que liga a escravidão, a abolição e as prisões (as novas *plantations*), além de reflexões sobre encarceramento da população negra (e outros grupos étnicos minoritários) nos Estados Unidos, feminismo negro, cultura popular e outros assuntos.

¹ Historiadora formada pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em História Social da Cultura pela PUC-Rio e atualmente doutoranda em História pela UFF. Desenvolveu no seu mestrado um estudo comparado sobre as trajetórias políticas e intelectuais de Angela Y. Davis e Lélia Gonzalez. No doutorado pesquisa o Partido dos Panteras Negras (1966-1982) e o seu projeto político.



EPA - Algemas. Você é o súdito daquele cujas algemas envolvem suas mãos. Símbolo da lei e da justiça

“Uma autobiografia” apresenta um enfoque distinto da autora, não observado nas demais publicações: o relato em primeira pessoa dos primeiros 28 anos de sua trajetória. Neste período, de caráter formativo, já se delineavam temáticas que singularizaram sua teoria. O livro cobre as décadas de 1950 e 1970, atravessando uma conjuntura política, social e cultural de muitas transformações nos Estados Unidos e no mundo.

O convite para a elaboração da autobiografia partiu da escritora Toni Morrison – a única mulher negra a ganhar um Nobel de Literatura, em 1993. Na década de 1970, Toni trabalhava na Random House, uma das principais editoras de língua inglesa. Durante sua gestão, garantiu que mais autores africanos e afro-americanos fossem publicados. Essa seria sua contribuição política: “Eu vou publicar essas vozes em vez de marchar”, disse, em referência às marchas do Movimento por Direitos Civis.² Seguindo esse propósito, convidou Angela, recém-saída de um histórico processo judicial, para que escrevesse sua autobiografia.

Inicialmente, o convite não foi aceito. Davis considerava que ainda era muito jovem para escrever uma autobiografia e, além disso, não queria personalizar a militância. Para convencê-la, Morrison argumentou que autobiografia poderia focar não apenas na autora, mas no movimento em que atuou. “Quando decidi, afinal, escrever o livro, foi porque passei a vislumbrá-lo como uma autobiografia **política** que enfatizava as pessoas, os acontecimentos e as forças que, durante minha vida, me impulsionaram em direção ao meu atual engajamento”.

Na cultura política estadunidense, as autobiografias têm um papel de destaque, frequentemente usadas por políticos e pessoas públicas que pretendem construir uma narrativa pública e oficial de si. Há, por exemplo, um número considerável de ex-presidentes que publicaram uma ou mais autobiografias, escritas tanto no período eleitoral como naquele posterior a seus mandatos. Na comunidade afro-americana, a prática também é recorrente. “Autobiografia de Malcolm X” (1965), líder e ideólogo do

2 No original, “I will publish these voices instead of marching”. Disponível em <<https://news.ucsc.edu/2014/10/morrisondavisqa.html>>.

nacionalismo negro, por exemplo, é uma obra fundamental que serviu para toda uma geração de militantes do movimento Black Power.³

A AUTORA

Angela Davis nasceu em 1944 no Alabama, um estado legalmente segregado por um conjunto de leis, em vigor entre 1876 a 1965, que negavam direitos civis e políticos à população negra. Em 1963, o Alabama ganhou destaque internacional por causa da ação de supremacistas brancos que jogaram uma bomba em uma igreja protestante, matando quatro meninas negras.

Em sua autobiografia, a autora salienta como sua trajetória foi marcada por uma forte relação com os estudos, o que lhe permitiu ingressar em prestigiosas instituições de ensino, obter bolsas, fazer intercâmbio na Europa, oportunidades que a grande maioria dos afro-americanos da mesma geração não tiveram.

Sua graduação foi em Literatura Francesa pela Universidade de Brandeis, tendo como trabalho de conclusão uma análise sobre o autor francês Alain Robbe-Grillet (1922-2008), representante do *Nouveau roman*. Angela analisou as possibilidades lançadas pela obra do autor — marcada pelo anonimato, pela impessoalidade e pelas máquinas que fragmentavam a existência — para o entendimento da realidade contemporânea.⁴

A aproximação com a Filosofia iniciou ainda na graduação, através dos contatos com o filósofo e professor Herbert Marcuse (1898-1979), que lecionava em Brandeis na ocasião. Angela decidiu fazer o doutorado em

3 O livro se baseou em longas entrevistas concedidas, entre 1963 a 1965, ao jornalista Alex Haley, que posteriormente escreveu uma obra de grande sucesso chamado “Roots” (1976). A “Autobiografia de Malcolm X” foi publicada no Brasil na década de 1990 pela Record e está esgotada no mercado. O discurso de Malcolm distinguiu-se no contexto pelo forte apelo ao orgulho e à autodeterminação negra, em contraste radical com a perspectiva adotada por setores do Movimento por Direitos Civis. No entanto, vale notar que pesquisas históricas nos Estados Unidos vêm problematizando a percepção homogênea e conformista do Movimento Direitos Civis ao revelarem que, em seu interior, concorriam propostas distintas sobre a solução para o problema racial nos Estados Unidos. Muitas questões levantadas na primeira metade da década de 1960 por Malcolm X, como a autonomia política e cultural ou a reivindicação da autodefesa, só formariam parte das agendas políticas das organizações do poder negro após sua morte, em 1965.

4 O tema foi explorado em KAPLAN, Alice. *Dreaming in French*. The Paris Years of Jacqueline Bouvier Kennedy, Susan Sontag, and Angela Davis, Chicago/London: University of Chicago, 2012, p. 179.

Filosofia. O plano inicial era cursá-lo na Universidade de Frankfurt, com Theodor Adorno. Porém, em 1967, devido ao clima político intenso nos Estados Unidos de agitações e movimentos, ela decidiu sair da Alemanha, voltar aos Estados Unidos e continuar a formação com Marcuse, que, na ocasião, lecionava na Universidade da Califórnia, em San Diego.

Sua militância se iniciou nesse período, participando de organizações do movimento Black Power, do Comitê de Solidariedade aos Presos Políticos da Penitenciária Estadual de San Quentin e do Coletivo Che-Lumumba, composto por militantes negros do Partido Comunista dos Estados Unidos. Seu intenso engajamento a transformou em alvo da perseguição estatal em duas conhecidas ocasiões. Primeiramente em 1969, quando se tornou a primeira professora negra de Filosofia da Universidade da Califórnia. O então governador do Estado, Ronald Reagan, queria impedi-la de assumir o cargo por ser membro do Partido Comunista. E depois, em agosto de 1970, quando, após três meses de fuga e clandestinidade, foi presa pelo FBI, falsamente acusada por crimes que não cometeu. O objetivo era conter sua possível influência política na comunidade negra – a prática, recorrente no período, atingiu a outros militantes negros através das ações do *Cointelpro*.⁵ A cobertura midiática do processo judicial, que a inocentou no final, proporcionou-lhe popularidade internacional.

No período em que esteve presa, aguardando o julgamento, Angela produziu artigos em que elaborou reflexões conceituais. Desenvolveu, particularmente, dois aspectos centrais de sua teoria: a análise das prisões e suas relações com o racismo nos Estados Unidos; e a gênese de uma teoria sobre a condição das mulheres negras pautada nas dimensões de classe, raça e gênero. Dessa forma, ofertou uma contribuição original à Teoria Crítica e a *Black Radical Tradition*.⁶

5 *Cointelpro* foi um programa de contra inteligência do governo estadunidense que se dedicou a perseguir dissidentes políticos de forma ilegal. Sabe-se hoje, por meio de ampla documentação sigilosa liberada pelo próprio governo, que movimentos e lideranças eram monitorados. Há evidências que provam o envolvimento do FBI e dos departamentos de polícias em assassinatos, além da imputação de crimes a membros da chamada “esquerda radical” em particular, os militantes negros revolucionários, alguns dos quais ainda se encontram presos até presente. O caso mais conhecido, no qual o Estado reconheceu e indenizou a família, foi o assassinato de Fred Hampton, liderança do Partido dos Panteras Negras, executado enquanto dormia em 1969.

6 Angela é uma filósofa inserida na *Black Radical Tradition* (Tradição Radical Negra), que pode ser definido como uma teoria política e filosófica que defende a ideia do capitalismo racial, calcada em um longo histórico de resistências coletivas negras iniciadas no período da escravidão. Pressupõe uma perspectiva negra na análise da teoria marxista e enfatiza a necessidade lutas coletivas para a transformação social.

AUTOBIOGRAFIA

“Uma autobiografia”, apesar de política, como a autora definiu, manteve características próprias do gênero, isto é, a conformidade a certos padrões narrativos que procuram construir uma apresentação pública de si, o estabelecimento de uma sequência lógica entre os acontecimentos da própria vida, a análise e justificava das próprias escolhas, ou seja, “tornar-se o ideólogo de sua própria vida”. O objetivo, para Angela Davis, era a justificar seu engajamento político nas lutas por transformações revolucionárias.

É interessante observar que, contrariando a forma tradicional das autobiografias – que começam com as origens familiares, o nascimento ou as memórias de infância –, a autora inicia o relato no exato momento em que se tornava uma fugitiva do Estado e entrava na clandestinidade. Desfaz qualquer imagem heroica de si ao expor seu medo e sua fragilidade: “Imagens de ataques lampejavam em minha mente, mas não eram abstratas – eram cenas nítidas de metralhadoras surgindo na escuridão, cercando Helen e eu, abrindo fogo...”, escreve.

O livro recupera o ritmo acelerado e efervescente dos múltiplos acontecimentos históricos que proporcionaram mudanças sociais e culturais que perduram no presente. Um exemplo significativo a mencionar foi a **descolonização estética do corpo negro** e sua ressignificação como lugar de inscrição política, bastante evidente no “cabelo afro” da autora – estilo nomeado no Brasil, sintomaticamente, de *black power*.

Uma dimensão inseparável da definição de quem é autora é o fato dela ser uma mulher negra, algo que atravessa sua trajetória e sua produção intelectual. Em “Uma autobiografia”, aparecem algumas das circunstâncias nas quais ela confrontou as expectativas e presunções sobre os comportamentos que deveria ter. No movimento pela libertação negra não foi diferente:

Eu me familiarizei muito cedo com a presença generalizada de uma lastimável síndrome entre alguns ativistas negros do sexo masculino – confundir sua atividade política com a afirmação de sua masculinidade. Eles viam – e alguns ainda veem – a condição de homem negro como algo separado da condição de mulher negra. Esses homens enxergam as mulheres negras como uma ameaça à realização de sua condição de homens – particularmente aquelas

mulheres negras que tomam a iniciativa e trabalham para se tornarem líderes por meio de seus próprios esforços.

É importante ressaltar a importância da publicação, uma vez que há poucas mulheres negras que escreveram textos memorialísticos ou autobiográficos. No Brasil, podemos mencionar a Carolina Maria de Jesus como um dos raros exemplos. Nos Estados Unidos, por características próprias da formação de seu campo literário e da história dos afro-americanos, existe um número maior de publicações do gênero.

“Uma autobiografia” é um relato intimista sobre a geração de militantes negros/as engajados/as em um projeto revolucionário de transformação política, social e cultural contra a exclusão social e o racismo, que custou a vida ou liberdade de muitos. Detalha a atmosfera e o ambiente coletivo daqueles anos. Lança um olhar, a partir de seu tempo histórico, para si e, ao mesmo tempo, para o movimento, evidenciando as transformações mútuas e uma relação indivisível entre ambos:

Para mim, a revolução nunca foi uma “coisa temporária a se fazer” antes de eu me estabilizar; não era um clube da moda com jargões recém-criados nem um novo tipo de vida social – que se tornava emocionante pelo risco e pelo confronto e glamoroso pelo vestuário. Revolução é coisa séria, a coisa mais séria na vida de uma pessoa revolucionária. Quando alguém se compromete com a luta, deve ser para sempre.

SEGUINDO UMA TRADIÇÃO

Quando decidiu escrever uma **autobiografia política**, Angela não inventou propriamente um conceito, mas seguiu uma tradição já estabelecida de textos autobiográficos de homens e mulheres negras escravizados(as) conhecida como *slave narratives*, que reúne escritos publicados entre 1760 a 1865. Segundo especialistas, foi o primeiro gênero literário de prosa criado por afro-americanos(as).

As obras possuem características afins, estruturas narrativas que seguem algumas convenções. São **relatos de vida** (ou um fragmento dela) elaborados por uma pessoa que já se encontrava na condição de liberta ou fugitiva da escravidão. Iniciavam com o nascimento (que poderia ser

no continente africano), traçam o percurso do protagonista da escravidão à liberdade – que poderia incluir a fuga, mas sem revelar detalhes comprometedores sobre o feito, e como omissão de informações que pudessem identificar algumas pessoas. Descrevem, também, experiências de castigos físicos e o uso da violência por parte dos senhores ou capatazes. Os títulos das narrativas possuem, usualmente, a menção “escritos por ele(a) mesmo(a)”, o que pode ser interpretado como um esforço, por parte dos narradores, para reforçar a ideia da autoria e a veracidade dos fatos narrados no texto. Essas autobiografias proporcionam um testemunho vivencial sobre o cativo e forma usadas, em seu contexto, pelo movimento abolicionista como um potente instrumento de denúncia do terror da escravidão.

As *slave narratives* desempenham um papel importante ao proporcionar às pessoas que foram escravizadas a possibilidade de elaborar sua experiência e passado. Cabe lembrar que a escravidão, como sistema de dominação, pressupunha a negação da humanidade e transformação de seres humanos em objetos-mercadorias, alicerçada na subjugação física, na tentativa de romper a consciência de si e aniquilar e na aniquilação da identidade da pessoa escravizada.

As autobiografias femininas acrescentavam experiências específicas, como a violência sexual – estupros e assédios – e os ciúmes das sinhás. Um exemplo conhecido é o livro “Incidents in the Life of a Slave Girl” (“Incidentes na vida de uma jovem escrava”), lançado em 1861 por Harriet Jacobs (1813-1897), que se destacou por denunciar a exploração sexual de mulheres escravizadas. A autora também participou do movimento abolicionista.

O gênero deixou marcas e influências em obras contemporâneas de autoria negra, como “Amada” (1987), de Toni Morrison, e “Kindred” (1979) de Octavia Butler, que recuperam partes das estruturas ou das temáticas das *slave narratives* para ambientarem histórias no período da escravidão.

FREDERICK DOUGLASS

No conjunto das *slave narratives*, destacam-se as obras de Frederick Douglass (1818-1895), considerado o autor mais relevante do gênero por não reproduzir suas formas tradicionais e adotar um estilo próprio. Escreveu três autobiografias em diferentes etapas de sua vida: “Narrative

of the Life of Frederick Douglass: an American Slave. Written by Himself” (“Narrativa da vida de Frederick Douglass, um escravo americano. Escrito por ele mesmo”), de 1845; “My Bondage and My Freedom” (“Minha servidão e minha liberdade”), publicada em 1855; “Life and Times of Frederick Douglass” (“A vida e os Tempos de Frederick Douglass”), de 1881. As publicações alcançaram imensa popularidade e traduzidas para vários idiomas.

A trajetória de Douglass é bastante singular. Nasceu em Maryland, filho de mãe negra escravizada e de pai homem branco que não conheceu. Foi alfabetizado pela esposa de um de seus “proprietários” (prática considerado ilegal), o que determinou sua formação. Aos 21 anos, conseguiu fugir para o estado de Massachusetts com ajuda de um líder abolicionista. A partir daí, engajou-se no movimento abolicionista e se tornou sua principal liderança. Além de ter sido homem público, orador, escritor e jornalista, participou ativamente da política americana e apoiou o sufrágio feminino. Viajou à Europa para divulgar e obter apoio à abolição da escravidão.

Douglass compõe a tradição política e filosófica que formou Angela Davis. O primeiro curso que ela ofertou na Universidade da Califórnia, em 1969, intitulava-se “Os temas filosóficos recorrentes na literatura negra”. Abordava conceitualmente a ideia da liberdade a partir da produção literária negra, que evidenciava os limites entre o conceito da liberdade e sua prática, reforçando a ausência histórica de liberdade para os afro-americanos. O primeiro autor analisado no curso foi Frederick Douglass a partir de sua autobiografia e de sua experiência negativa da liberdade como escravizado.

Em “Life and times of Frederick Douglass”, o autor relata que, na infância, perguntou a si mesmo: “Por que sou escravo? Por que algumas pessoas são escravas e outras senhores?”, assinalando a consciência sobre sua própria condição de escravizado. A narrativa de Douglass atravessou a jornada física e filosófica da escravidão à liberdade. No percurso para alcançar sua liberdade, compreendeu a importância da resistência física e da consciência. Um acontecimento bem ilustrativo foi o fato de resistir fisicamente e confrontar a um de seus senhores mais violentos, Sr. Covey, que o havia **quebrado no corpo, na alma e no espírito**. “Minha resistência foi completamente inesperada, Covey [o senhor] ficou todo surpreso. Ele tremeu como uma folha. Isso me deu segurança, eu o segurei inquieto,

fazendo com que o sangue corresse onde eu o tocava com as pontas dos meus dedos”.⁷

A consciência da importância do conhecimento foi determinante para negar sua condição de escravo. Seu processo de alfabetização iniciou com a Sra. Auld, esposa de um de seus “proprietários”, que se dispôs a ensiná-lo, até o momento que seu esposo descobre e proíbe. O diálogo do casal, reproduzido por Douglass, exemplifica os riscos que a educação de um escravo poderia trazer: “Se você ensinar aquele *nigger* (falando de mim) como ler, não haveria como mantê-lo. Seria impossível para ele continuar sendo escravo”.⁸

A primeira etapa a se vencer, antes da fuga, foi a consciência de sua condição de escravo e a possibilidade de recusá-la mentalmente para depois empreender a ação:

Quando eu tinha uns 13 anos de idade e tinha conseguido aprender a ler, cada aumento de conhecimento, especialmente qualquer coisa respeitando os estados livres, era um peso adicional à escravidão. Era uma realidade terrível e eu nunca mais seria capaz de aceitá-la em meu espírito jovem, que queria ser livre.⁹

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

As autobiografias de Angela Davis e Frederick Douglass convergem em alguns aspectos e elencam questões que ajudam a entender dois contextos distintos de lutas políticas negras nos Estados Unidos. A leitura de Douglass ilustra o movimento abolicionista e a condição de escravizado

7 No original: “My resistance was so entirely unexpected that Covey seemed taken all aback. He trembled like a leaf. This gave me assurance, and I held him uneasy, causing the blood to run where I touched him with the ends of my fingers.” DOUGLASS, F. *Narrative of the life of Frederick Douglass: an American Slave*. New York: The Library of America, 1994.

8 No original, “If you teach that *nigger* (speaking of myself) how to read, there would be no keeping him. It would forever unfit him to be slave.” DOUGLASS, F. *Narrative of the life of Frederick Douglass: an American Slave*. New York: The Library of America, 1994.

9 No original, “When I was about thirteen years old, and had succeeded in learning to read, every increase of knowledge, especially anything respecting the free states, was an additional weight to the almost intolerable burden of my thought ‘I am a slave for life’”. DOUGLASS, F. *Life and Times of Frederick Douglass*. New York: The Library of America, 1994.

no século XIX, enquanto que o livro de Angela propícia um panorama da década de 1960, do movimento de libertação negra, através do olhar de uma mulher negra militante.

As duas narrativas representam a elaboração de uma definição de si, que rompe com a definição pré-estabelecida feita pelo outro de como eles deveriam ser. Para os dois autores, a educação desempenhou um papel fundamental em suas conscientizações, e foi percebida como forma de emancipação.

A experiência da privação da liberdade, determinada pela condição racializada dos autores, aparece nos dois relatos. No caso de Douglass, a experiência foi mais contundente, pois se tratou da escravidão, que determinou, em grande medida, a sua existência e identidade. Para a filósofa, foi a prisão e o processo por motivos políticos. Nas duas situações, essas vivências influenciaram as trajetórias, as militâncias e as produções autorais. Douglass defendeu e atuou pela abolição da escravidão. Davis defende e atua pela abolição das prisões.

Observadas em perspectivas comparadas, as autobiografias demonstram como sujeitos negros, mediados pelas questões de seu tempo histórico, construíram definições para liberdade e as possíveis formas de alcançá-la.

CAPÍTULO 20

QUESTÕES ACERCA DO GENOCÍDIO NEGRO NO BRASIL¹

DENILSON ARAÚJO DE OLIVEIRA²

INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo os temas da raça e do racismo se constituíram como uma das principais engrenagens do capitalismo. Desde o início da formação do capitalismo a hierarquia do humano tem a raça como um dos definidores de quem vive e morre. Na escala brasileira esse debate envolve uma enorme complexibilidade. Somos um país de formação colonial que teve a escravidão como uma instituição definidora de outras instituições. Logo, foi se constituindo um sistema complexo e ambivalente de dominação/opressão/exploração/resistência/r-existência que intersecciona múltiplas hierarquias que se renovam a cada momento e contexto espacial. O fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade (Quijano,

1 Esta investigação faz parte da pesquisa sobre espaço urbano e relações raciais do NEGRA – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora. Parte das ideias aqui abordadas foram apresentadas no COPENE SUDESTE 2019 na cidade de Vitória – Espírito Santo. Neste trabalho, buscamos ampliar e aprofundar alguns pontos explorados no trabalho anterior.

2 Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Geografia FFP-UERJ e Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades – UFF. Coordenador do NEGRA (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora).



OSRAM - Símbolo da virtude, utilidade e necessidade da paciência

2005), desta forma, instituições não foram decolonizadas³. Daí a grande dificuldade dos órgãos do Estado de enfrentar a questão racial brasileira. A ação do Movimento Negro⁴ cada vez mais pressiona pela responsabilização das ações do Estado, a decolonização das instituições brasileiras e a criação de políticas públicas que combatam espacialmente o racismo. O Estado brasileiro, ao contrário do que se espera de um país que deseje ser democrático, tem sido acusado como um dos principais indutores do chamado genocídio negro.

O racismo é estrutural e estruturante da sociedade brasileira (Almeida, 2018) que busca diminuir potências de existir de não-brancos. O racismo brasileiro expressa um padrão de poder que institui privilégios a partir da hierarquia do humano por raça, a colonialidade do poder, lembra Quijano (2005). O racismo em nossa sociedade estruturou um **padrão de normalidade** que naturaliza relações racialmente desiguais instituídas na produção social do espaço. No entanto, a leitura espacial do racismo tem sido negligenciada. O campo da Geografia e das disciplinas espaciais podem fornecer interessantes caminhos para compreender a questão racial brasileira. Felizmente cresce, mesmo que não em termos expressivos, o número de estudos e pesquisas que buscam compreender as dimensões espaciais do racismo e do antirracismo. Este processo envolve uma decolonização do saber e a compreensão das formas de lutas negras ao longo da história e da geografia dos lugares (Gonçalves, 2001).

3 Entendemos a necessidade de pensar e construirmos outros processos de descolonizações mais amplo, plurais e radicais. Processos de descolonização que não rompa apenas com o colonialismo, mas também, com a colonialidade. Isso significa uma estilhaçamento e ruptura com o círculo infernal que inventou e capturou o negro numa prisão que não há escapatória e num falso humanismo que só vê emancipação e lutas dos homens, brancos, heterossexuais e cristãos.

Seguimos a sugestão de Oliveira (2018, pp. 101-102) quando afirma que: “Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo ‘DE’ e não ‘DES’ – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outras palavras, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento”.

4 Mbembe (2014) diferencia a palavra negro em maiúsculo e minúsculo para afirmar uma lógica emancipadora e protagonista (Negro) frente uma lógica de submissão e humilhação (negro). Aqui negro em minúsculo será o projeto de espaço hegemônico e Negro, em maiúsculo, o projeto de contra-espaço.

Neste artigo buscamos construir uma genealogia do que tem sido chamado de genocídio negro. Nossa metodologia envolve tanto escrevivências (Evaristo, 2013), isto é, uma escrita a partir da nossa experiência vivida e percebida desta terrível violência através da nossa corporeidade negra quanto análises bibliográficas acerca do racismo e do antirracismo brasileiro. Nossa hipótese é que o negro foi inventado como um problema espacial pela branquitude desde o início de nossa formação. Esse é o projeto racial (Moreira, 2019) em curso que tem promovido mortes “justificadas” dos negros, ou seja, um regime de calculada brutalidade e terrorismo (James, 2010) definindo uma necropolítica (Mbembe, 2006). Nosso objetivo é analisar como esse problema espacial foi inventado, quais os dispositivos espaciais que engendrou e como se tornou inerente à produção social do espaço urbano brasileiro.

NEGRO: UM PROBLEMA ESPACIAL DA BRANQUITUDE

Vivemos numa sociedade racialmente desigual. Falar sobre racismo significa compreender uma das dimensões da nossa sociedade que é geralmente silenciada. O racismo brasileiro é um sistema complexo que intersecciona múltiplas hierarquias. Ele é dinâmico, plural e se inscreve na produção social do espaço. Da localização e distribuição das pessoas, bens e serviços ao sistema de valores que regem uma determinada organização espacial, a raça tem sido utilizada como dispositivo de poder. O racismo é um reflexo social, um condicionante e dispositivo de interrupção da ação. Ele se inscreve no sistema político, econômico, cultural-religioso, epistêmico, etc. O racismo produz uma drenagem das energias negras em favor dos privilégios espaciais da branquitude.

Almeida (2018) afirma que o racismo brasileiro está inscrito nas engrenagens da vida social, isto é, o modo “normal” como funciona as relações familiares, políticas, jurídicas, econômicas, entre outras relações sociais. Não é uma patologia e nem um desarranjo institucional. Os comportamentos individuais, coletivos e os processos institucionais derivam de uma sociedade estruturada pelo racismo. O “racismo é regra e não exceção” (*Idem*, 2018, p. 38). Logo, o racismo não pode ser compreendido apenas como coisa do passado, mas como uma **vontade de poder** no presente. Em nossa sociedade o racismo foi definido como um **padrão de normalidade** (Almeida, 2018) para justificar uma sociedade escravocrata. Esse **padrão de normalidade**, mesmo após o fim da escravidão, não foi eliminado. Instituiu-se um falso complexo de inferioridade e dependência

sobre os negros e um falso complexo de superioridade dos brancos como algo natural e não como algo historicamente constituído (Fanon, 2008). Esses complexos buscam instituir no negro uma automutilação e uma autoilusão de que falar, pensar e agir como branco seria o símbolo da razão, do correto e do belo. Nesta visão, o negro é um problema. A solução é o extermínio físico e/ou tornar-se branco (Guerreiro Ramos, 1957). Contudo, a invenção deste problema foi imanente a um projeto espacial, pois era preciso impor uma ordem espacial das relações raciais para evitar os questionamentos de privilégios que não foram abolidos (Oliveira, 2011). Santos (1996) lembra que Guerreiro Ramos já nos alertava sobre essa ideia:

Para Guerreiro Ramos, negro não é, pois, uma raça (a rigor raça não existe), mas se fosse, a nada de progressista levaria toma-lo como tal. Negro é uma configuração social, um lugar que pode ser ocupado mesmo por não negros (assim como o lugar do branco pode ser ocupado por um preto ou mulato). Como se descreve esse lugar?

As coordenadas para fixar o negro como lugar seriam, o fenótipo (crioulo), a condição social (pobre), o patrimônio cultural (popular), a origem histórica (ascendência africana) e identidade (autodefinição e definição pelo outro). A coordenada mais fraca é o fenótipo, uma vez que a maioria da nossa população tende para o escuro. Brasileiro é, como se deduz, o melhor sinônimo de negro; e branco um sinônimo de não brasileiro.

Estamos diante de uma radicalidade maior do que a de tomar o negro como raça discriminada em luta pelos seus direitos. Essa radicalidade consiste em apresentar o problema negro como o problema do Brasil; e, conseqüentemente, abrir condições de inserir os seus problemas na agenda nacional (Santos, 1996, p. 223).

As coordenadas do **negro como lugar** que estão apontadas acima (o fenótipo, a condição social, o patrimônio cultural, a origem histórica e a identidade)⁵ são elementos repertoriados pelo racismo para constranger, frustrar, isolar, interditar e/ou impedir o uso e a apropriação de certos

⁵ Acrescentamos as coordenadas do *negro como lugar* a indumentária, a forma de andar e falar.

espaços. Ou seja, eliminar o **mal-estar** diante do corpo negro criando **atitudes de reserva** (Freud, 2010; Simmel, 1967) do branco diante da proximidade espacial do negro. Esquemas de percepção da branquitude transformados em práticas espaciais de segregação são criados. Essas **atitudes de reserva** dependem do contexto espaço-temporal (*Idem*). A **atitude de reserva** “não está relacionada apenas a condição econômica do indivíduo, mas também, se refere aos preconceitos e estereótipos raciais instituídos no imaginário social e nas consciências das pessoas sobre os negros e moradores de morros, favelas e comunidades” (Olivera, 2019). Rufino (*Idem*) afirma que o chamado problema negro é verdadeiramente o problema da sociedade brasileira [inventado pela branquitude]. Enfrentar esse problema significa compreender a estrutura hierárquica da nossa sociedade. Assim, o **negro como lugar** é uma experiência de viver constantemente no limite. Esses imaginários são marcados por **estereótipos como práticas significantes** (Hall, 2010).

El estereotipo como práctica significativa es central a la representación de la diferencia racial. Pero ¿qué es un estereotipo? ¿Cómo funciona en la realidad? [...] Los **estereotipos** retienen unas cuantas características “sencillas, vividas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas” acerca de una persona, reducen todo acerca de una persona a esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad. Este es el proceso que describimos anteriormente. Por consiguiente, el primer punto es: **la estereotipación reduce, esencializa, naturaliza y fija la “diferencia”**. Segundo, **la estereotipación despliega una estrategia de “hendimiento”**. Divide lo normal y lo aceptable de lo anormal y de lo inaceptable. Entonces excluye o expulsa todo lo que no encaja, que es diferente. [...]

Así, **otro rasgo de la estereotipación es su práctica de “cerradura” y exclusión. Simbólicamente fija límites y excluye todo lo que no pertenece**.

La estereotipación es, en otras palabras, parte del mantenimiento del orden social y simbólico. Establece una frontera simbólica entre lo “normal” y lo “desviante”, lo “normal” y lo “patológico”, lo “aceptable” y lo “inaceptable”, lo que “pertenece” y lo que no pertenece o lo que es “Otro”, entre “internos” y “externos”, nosotros y ellos. Facilita la “unión” o el enlace de todos nosotros que somos “normales” en una “comunidad imaginada” y envía hacia un exilio

simbólico a todos ellos —los “Otros”— que son de alguna forma diferentes, “fuera de límites”. Mary Douglas (1966), por ejemplo, decía que cualquier cosa que está “fuera de lugar” se considera contaminada, peligrosa, tabú. Sentimientos negativos se congregan a su alrededor. Debe ser simbólicamente excluída si se quiere restablecer la “pureza” de la cultura. La teórica feminista Julia Kristeva (1982) denomina tales grupos expulsados o excluídos como abyectos (del significado en latín, literalmente desechado).

El tercer punto es que **la estereotipación tiende a ocurrir donde existen grandes desigualdades de poder**. El poder es usualmente dirigido contra el grupo subordinado o excluído. Un aspecto de este poder, de acuerdo con Dyer, es el etnocentrismo: “la aplicación de las normas de la cultura de uno a las de otros” (Brown 1965, p. 183); (Hall, 2010, pp. 429-430).

Apesar da força desses estereótipos interferindo na vida dos negros e ademais, dados detalhados sobre violência, letalidade e desigualdade social terem a marca do componente racial, uma retórica intransigente (Hirschman, 1992), especialmente nas redes sociais, tem apontado fatos sociais como **vitimismo** e **mimimi**. Busca-se desacreditar a existência do racismo no Brasil. Os defensores destes argumentos, além de difundirem notícias falsas, insistem que se o racismo brasileiro existisse diferente dos EUA e o sul-africano, nunca teria criado um problema espacial, pois ele apresentaria casos muito episódicos. Essas narrativas demonstram um **pacto narcísico** da branquitude (Bento, 2002). Esse **pacto narcísico** reproduz “um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e de interesses” (Bento, 2002, pp. 105-106).

O racismo estabelece dispositivos despotencializadores de modos de ser, de estar e de existir. Ele não é questão de ato falho, arbitrários e intencionais (Moreira, 2019), mas um padrão de poder que cria uma máquina (re)produtora de mentalidades e hierarquias raciais na produção social do espaço. Essas mentalidades além de dissimular a acumulação de privilégios raciais definem o branco como o paradigma, aquele que se tem confiança e o que recebe um **salário público psicológico**, como afirma William Du Bois (*apud* Schucman, 2012), ou seja, o branco pobre possui um **capital racial** que lhe permite usar os espaços dos brancos ricos sem sofrer qualquer tipo de interdição e/ou constrangimento racial.

O negro não possui esse capital, mesmo o negro rico.⁶ Logo, precisa sempre de um **cartão de visita** (Oliveira, 2011). São espaços recortados por grafias de poder racial, heteronormativa, de classe generificada, dos espaços vitrines que reduz as relações materiais e simbólicas de negros, pobres, mulheres, LGBTQI+ (Barbosa; Barbosa, 2017). Define-se aí o complexo de dependência (Fanon, 2008). Nesta lógica, a tutela é o destino esperado para os negros para iludir-se com a superação da zona do não-ser.⁷ Nesta lógica de negação em si, a definição do seu ser é intermediada por outro. “Para tanto, o não-ser buscará usar máscaras brancas como condição para se elevar à condição de ser” (Bernardino-Costa, 2016, p. 507). Esses falsos complexos além de camuflar **a vontade de poder** da branquitude, instituem formas de subjetivação, ou seja, maneiras de se produzir autoconhecimento, viver, interpretar a vida engendrando assim formas condicionadas na apropriação e uso do espaço. A busca pela hegemonia (que rapidamente se torne supremacia cultural) revela que o exercício do poder além de expressar circularidade⁸ (estar em todo lugar) e impor constrangimentos possui também um caráter produtivo (produz novos discursos, novas classes de conhecimento, novas práticas) (Hall, 2010). Em outras palavras, há um contexto normativo marcado por princípios racistas de hierarquias valorativas tácitas que perpassam as práticas cotidianas e alicerçam as representações (Mendonça, 2007).

6 “Há um disseminado desconforto, irritação, talvez medo e apreensão quanto aos negros que ascendem. São considerados arrogantes, agressivos, e frequentemente aparecem expressões que revelam que esses negros invadiram um território que o branco considera seu. Pode-se levantar a hipótese de resistência à mudança da situação das relações raciais, bem como de defesa de espaços de poder e privilégio” (Bento, 2002, p. 156).

7 “Zona do ser e zona do não-ser é uma divisão maniqueísta imposta pelo colonialismo. Embora o olhar imperial queira produzir cada uma dessas zonas como homogêneas, para Fanon nenhuma delas é homogênea. Entre os não-seres, inferiorizados pela cultura imperial, há uma outra divisão: entre sub-humanos e não-humanos” (Bernardino-Costa, 2016, p. 508).

“A constatação de divisões no interior da zona do não-ser permite uma conexão entre as contribuições de Fanon e as recentes discussões em torno do conceito de interseccionalidade. Em outras palavras, as reflexões de Fanon nos permitem pensar como, entre aqueles que habitam esta zona, o desprivilégio racial é vivido de acordo com as dimensões de classe, gênero, sexualidade, cor da pele, nacionalidade etc. Da mesma forma, suas contribuições nos permitem pensar na zona do ser como uma zona heterogênea, em que o privilégio racial é entrecortado por diversos outros eixos de poder: classe, gênero, religiosidade, idioma, sexualidade, nacionalidade etc (Grosfoguel, 2012)” (Bernardino-Costa, 2016, p. 509).

8 “La circularidad del poder es especialmente importante en el contexto de la representación” (Hall, 2010, p. 433).

O racismo brasileiro também traz silêncios. Há distintas formas de silêncios (Orlandi, 1997) que podemos pensar para analisar o racismo: 1) das políticas de silenciamento deliberado das violências que o racismo provocou e ainda provoca. Vê-se o **esquecimento consciente** como projeto racial que atinge a preservação dos lugares de memória (Nora, 1993) dos patrimônios negros e da diáspora (Oliveira, 2019); 2) silêncio racialmente seletivo para blindar privilégios. Gesta-se aí um **racismo aversivo**.

Racismo aversivo é um dos termos utilizados para caracterizar este racismo contemporâneo (Dovidio; Gaertner, 2004). Um racista aversivo não exhibe preconceito racial explícito. Isto é, este indivíduo tem uma simpatia genuína pelas vítimas de injustiças e está comprometido com os princípios da igualdade racial. Ao mesmo tempo, ele/ela tem inclinações implícitas que favorecem os brancos em detrimento dos negros (Nosek *et al.*, 2007) (Williams; Priest, 2015, p. 131).

Para Mbembe (2014) a palavra “Negro” remete, a uma fantasmagoria que é produto de uma técnica e uma máquina social do capitalismo. Na modernidade o Negro foi “[...] o único de todos os seres humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria – cripta viva do capitalismo” (*Idem*, p. 19). O negro, na perspectiva eurocêntrica, expressa uma realidade de uma vida vazia de sentido, aprisionado na rede de dominação da raça que está em constante movimento para o nada. Para este autor, o nome negro foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação expressando um poço de alucinações. Para Mbembe (2014) a origem do termo negro é carregada de três dimensões que estão mescladas e são indissociadas: 1) o negro como marca de um símbolo para morte (um jазigo); 2) o negro como uma marca histórica símbolo de um continente destituído de humanidade (negro e África são termo coproduzidos), em suas formas disformes, da não estética, o antípoda do branco europeu; 3) a origem do termo negro está relacionado a um estado pré-civilizatório, animal e instintivo, sem razão. A invenção do negro na modernidade será, concomitantemente, um projeto racial de espaço que remonta a África.

COMO FOI INVENTADO ESSE PROBLEMA RACIAL?

O racismo brasileiro inventou o negro como um problema espacial. Isso começa já no momento do sequestro na África. Ou seja, no momento da destituição identitária dos Cabindas do Congo, os Benguelas de Angola, os Macuas e Anjicos de Moçambique, os Minas da costa da Guiné, os Gegês do Daomé, os Hauças do Noroeste da Nigéria, os Yorubas ou Nagôs do reino de Oyo e Ketu para invenção de uma identidade homogeneizadora colonial de negro. James (2010, p. 22) afirma que no contexto do sequestro na África, grupos escravizados no interior eram “amarrados juntos uns dos outros em colunas, suportando pesadas pedras de 20 ou 25 quilos para evitar tentativas de fuga; então marcha uma longa jornada até o mar”. Ou seja, o controle da mobilidade, a interdição espacial e a contenção territorial se constituíram como marcas do processo de desreterritorialização (Haesbaert, 2014). Não há contenção sem contornamentos e poder sem resistência (Haesbaert, 2014; Foucault, 1979).⁹

Mesmo sob a ameaça do chicote, o escrav[izad]o negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente. Houve no entanto um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão – e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos escrav[izad]os fugidos [e a criação de quilombos] (Gomes; Reis, 1996, p. 09).

James (*Idem*) afirma outro dispositivo espacial que inventou o negro como o problema, foram a redução e o confinamento ainda nos portos na África.

Nos portos de escrav[izad]os, eles permaneciam amontoados em um cercado para a inspeção dos compradores. Dia e noite, milhares de seres humanos eram apinhados em minúsculas galerias nos ‘depósitos de putrefação’, onde nenhum europeu conseguiria permanecer por mais de quinze minutos sem desmaiar. Os africanos desmaiavam e se recuperavam

⁹ Não há poder sem resistência, diria Foucault (1979). Daí o exercício do poder torna-se paranoico a qualquer tipo de distensão.

ou, então, desmaiavam e morriam; mortalidade naqueles “depósitos” era maior do que vinte por cento (James, 2010, p. 22).

O confinamento seleciona os mais fortes. Nos navios negreiros, a continuidade do confinamento espacial, eram espremidos nos porões insalubres. Um **regime de calculada brutalidade e terrorismo** (James, 2010) se constituíam. O foco era produzir corpos amedrontados e dóceis (Idem) garantindo a sensação racial de segurança (Oliveira, 2019) dos proprietários e a chegada das mercadorias, os escravizados. Estima-se que pelo oceano, conhecido como a grande Kalunga (o grande cemitério) morriam entre 10 e 20% de escravizados em revoltas, naufrágios, doenças, suicídio e assassinatos. Impactava distintamente homens e mulheres. James (2010, p. 28) afirma que “após aquela terrível viagem pelo oceano, era comum que as mulheres ficassem estéreis durante dois anos”. O navio negreiro simbolizava a reafirmação do negro (esse ser que estava sendo inventado pelo colonizador) como um problema espacial que necessitava de controle e disciplina. Corpos nus acorrentados num espaço imundo durante semanas, às vezes meses, para serem vendido em outro continente. Lembremos que os navios negreiros eram também conhecidos como tumbeiros, isto é, espaço de morte. O negro como problema espacial para o branco é marcado pela ideia de segurança que nasce carregada de subsídios raciais (Mbembe, 2014). Segurança significa aí a mensuração do risco para os brancos nas suas trajetórias geográficas.

A ideia de risco parece ter se estabelecido no século XVI e XVII, e foi originalmente cunhada por exploradores ocidentais ao partirem para suas viagens pelo mundo. A palavra “risk” parece ter se introduzido no inglês através do espanhol ou do português, línguas em que era usada para designar a navegação rumo a águas não cartografadas. Em outras palavras, originalmente ela possui uma orientação espacial. Mais tarde, passou a ser transferida para o tempo, tal como usada em transações bancárias e de investimento, para designar o cálculo das consequências prováveis de decisões de investimento para os que emprestavam e os que contraíam empréstimos. Mais tarde passou a designar uma ampla esfera de outras situações de incerteza (Giddens, 2007, p. 32).

A ideia de risco nasce do lócus de enunciação branco na busca de se orientar para definir um projeto colonial. A ausência de mapa, de

disciplina dos corpos escravizados e o biopoder (quem pode morrer e quem deve viver) provocava mais risco.

Controle, disciplina, adestramento e domesticação eram os focos da produção de **servos voluntários** (La Boétie, 1999 [1549]), isto é, seres obedientes educados a quererem ser um opressor (Freire, 2001) e garantir a segurança do colonizador. Os servos voluntários são cumpridores de ordens e leais a dominação. São oprimidos educados para delatar revoltas iminentes. Os **servos voluntários** não são regidos pela lógica do medo e/ou da covardia. São educados para serem servos (*Idem*). Liberdade é ser servo de um senhor. São oprimidos que estabelecem cumplicidades com o opressor para viverem uma ilusão de pertencimento a zona do ser. O cristianismo tanto no contexto colonial quanto pós-colonial foi e continua sendo um dos principais agentes na produção da **servidão voluntária**. O **servo voluntário** não está sendo enganado. É o oprimido educado para oprimir outros oprimidos e adorar o opressor. Escravidão e **servidão voluntária** são inerentes ao projeto de dominação racial brasileira.

Os porões dos navios negreiros além de um espaço de confinamento e controle dos corpos era também um espaço de concentração de raiva, por isso o medo branco da onda negra (Azevedo, 1987). A “raiva é uma resposta às atitudes racistas e às ações e presunção que surgem dessas atitudes” (Lorde, 2019). Nesse espaço que nasce a ideia do medo branco da concentração espacial de negros, isto é, uma **sensação racial de insegurança**. Mas essa raiva não era fruto de ressentimentos, mas de homens e mulheres que se recompunham contra a violência que sofriam (Fanon, 1968). A raiva é a não aceitação da condição imposta pelos colonizadores. A raiva ameaça o modo de vida (Lorde, 2019) da branquitude, pois ela “é repleta de informação e energia” (*Idem*, p. 160). A raiva é sempre uma luta de um coletivo enfrentando o ódio. A raiva é aí a busca de compreensão de sentido por que está sendo agredido, menosprezado, invisibilizado e/ou silenciado.

É o ódio que espreita nessas ruas, que deseja destruir a todas que trabalharmos verdadeiramente em prol da mudança, em vez de apenas cedermos à retórica acadêmica.

Esse ódio e a nossa raiva são muito diferentes. O ódio é a fúria daqueles que não compartilham os nossos objetivos, e sua finalidade é a morte a destruição. A raiva é um sofrimento causado pelas distorções entre semelhantes, e o sua finalidade é a mudança (Lorde, 2019, p. 161).

A raiva “rejeita a atualidade e o devir em nome de um passado místico” (Fanon, 2008, p. 31). O ódio é a expressão de negação de uma existência. Ele cria respostas geográficas: contenções territoriais e confinamentos espaciais (Haesbaert, 2014).

A proximidade de tantos corpos humanos nus com a pele machucada e supurada, o ar fétido, a desinteira generalizada e a acumulação de imundícies tornavam esses buracos um verdadeiro inferno. [...] Nenhum lugar na Terra, observou um escritor da época, concentrou tanta miséria quanto o porão do navio negreiro. [...] Morriam não apenas por causa do tratamento, mas também por mágoa, de raiva e de desespero. Faziam longas greves de fome; desatavam as suas cadeias e se atiravam sobre a tripulação numa tentativa inútil de revolta. O que poderiam fazer esses homens de remotas tribos do interior, no mar aberto, dentro de um barco tão complexo? Para avivar-lhes os ânimos, tornou-se costume leva-los ao tombadilho uma vez por dia e obriga-los a dançar¹⁰. Alguns aproveitavam a oportunidade para pular ao mar gritando em triunfo enquanto se afastavam do navio e desapareciam sob a superfície (James, 2010, p. 23).

O navio negreiro forjou uma complexa diversidade de racismos que foi estruturando espacialmente a sociedade brasileira: 1) racismo ambiental, ao instituir uma geografia dos rejeitos sociais como lugares de negros e dos proveitos sociais como lugares dos brancos (Porto-Gonçalves, 2006); 2) um racismo recreativo¹¹ (Moreira, 2019) que define o negro como um ser grotesco, para o divertimento do branco. Retira-se a violência do horizonte ético no trato dos negros; 3) a gestão bio-necropolítica do espaço ao definir uma política administrada de morte para manter a disciplina, o controle e a ordem espacial (Oliveira, 2015); 4) o cinismo que definia

10 Ver o poema “O navio negreiro”, de Castro Alves: “Era um sonho dantesco ... O tombadilho \ Que das luzernas avermelha o brilho, \ Em sangue a se banhar. \ Tinir de ferros ... estalar do açoite ... \ Legiões de homens negros como a noite, \ Horrendos a dançar ... [...] Presa nos elos de uma só cadeia, \ A multidão faminta cambaleia, \ E chora e dança ali! [...] No entanto o capitão [...] \ Diz do fumo entre os densos nevoeiros: \ ‘Vibrai rijo o chicote, marinheiros! \ Fazei-os mais dançar!...’”. (N. do T.)

11 Moreira (2019) afirma que ele se constitui com o uso do humor contra negros que ideologicamente se afirma como benigno, mas que: 1) propaga uma hostilidade racial; 2) bestializa os negros; 3) busca produzir um ser programado para servir o branco; 4) uma forma de degradação do negro buscando impedir o acesso a comunidade política.

que brutalidade não se aplica aos negros, já que são não-seres, ou seja, não-humanos ou humanos de menor valor (*Idem*). Afirma-se aí a ideia de um **racismo cordial**¹². Logo, “a verdade de que o racismo extorque por onde passa, cobra vidas a rodo, trucidando potências e sonhos sem remorso” (Flauzina, 2017, p. 18).

Esse violento processo de desreterritorialização reduziu a diversidade de povos a condição de objeto. A ideia de negro nasceu como o não-ser e a expressão do nada (Fanon, 2008; Sartre, 2007). No entanto, os povos escravizados não só trouxeram seus corpos para o trabalho, mas também seus princípios epistemológicos e ontológicos cosmogônicos, as metafísicas de divindades e religiosidades, saberes ancestrais étnico-botânicos, de mineração, agricultura em ambiente tropical/equatorial, técnicas de metalurgia que se territorializará na diáspora.

[...] com eles, sua cultura, seus saberes e conhecimentos técnicos também fizeram deles uma força de caráter civilizatório. Os africanos ensinaram aos habitantes do território brasileiro e das Américas escravistas muitas coisas fundamentais para a sobrevivência e o crescimento do chamado “Novo Mundo”. [...] Foram artífices, construtores, cirurgiões-barbeiros, cozinheiras. Foram agricultores que trouxeram plantas novas, que serviram e servem como alimento e remédio, e também introduziram diferentes técnicas de cultivo. Entre esses escrav[izad]os havia artistas e músicos com novos instrumentos, ritmos e movimentos que encheram nossa terra de cores e sons – que hoje são tão nossos, tão brasileiros. E suas línguas modificaram o português, fizeram dele a língua

12 A crença de que eles estavam fazendo “*um bem para os escravizados*” revela-se no contexto de escravização na África e no nome de inúmeros navios negreiros criando um tipo de racismo conhecido como cordial.

Na África no período colonial essa crença é expressa quando os escravagistas obrigavam os escravizados a fazerem “o ritual [de dar voltas] em torno dessa árvore do esquecimento [o baobá] para deixarem suas vidas, histórias e culturas para trás e então serem rebatizados com nomes cristãos” (Ale Santos, 2019, p. 11).

Já com relação ao nome dos navios negreiros o **racismo cordial** poderia ser percebido nos seguintes nomes: “Amável Donzela” (1788 a 1806), “Boa Intenção” (1798 a 1802), “Brinquedo dos Meninos” (1800 a 1826), “Caridade” (Quatro diferentes embarcações usaram esse nome – 1799 a 1836), “Feliz Destino” (1818 a 1821), “Feliz Dias a Pobrezinhos” (1812), “Graciosa Vingativa” (1840 a 1845), “Regeneradora” (Três embarcações usaram esse nome - 1823 a 1825) poderíamos perceber esse dito racismo cordial que dissimula violências (Manenti, 2015).

nacional, levando-o pelo território, introduzindo palavras e tonalidades [o **pretuguês** como lembra Lélia Gonzalez (1988)]. E também trouxeram novas maneiras de se comportar nas relações familiares, de se relacionar com o sagrado, novos modos de celebrar e de se ligar aos antepassados, ou seja, posturas diante da vida e da morte. (Lima, 2006, p. 45)

Apesar da exploração e espoliação, os escravizados com seu impulso de vida e o brilho de seu espírito. Em outro trabalho afirmamos que os escravizados carregavam

Várias Áfricas aqui se inscreveram e os corpos dos escravizados eram uma espécie de arquivo de paisagens perdidas e mundos desfeitos e refeitos, eram o alvo das discriminações e usados como arma para defesa de seu único território (Tavares, 1984).

A luta pelo reconhecimento e defesa dos patrimônios (materiais e imateriais) da diáspora africana expressam histórias e memórias invisibilizadas e apagadas pelo imaginário colonial eurocêntrico que, infelizmente, ainda se perpetua em nossa sociedade. Pensar em africanidades no Brasil é pensar as Áfricas que nos formaram enquanto sociedade, nação e território. As africanidades revelam marcas das distintas “matrizes africanas” na memória da formação brasileira que aqui se territorializaram e se reinventaram. Logo, as africanidades não são dadas, elas são (re)construções de discursos explícitos e ocultos de uma multiplicidade de povos que aqui se estabeleceram, de forma tensa e contraditória (Oliveira, 2016).

Assim, a Consciência Negra na alvorada do capitalismo irá emergir na dinâmica do movimento e da circulação (*Idem*), pois a diáspora ao colocar as pessoas de origem de distintas partes da África no centro deste processo forçado de desreterritorialização, impôs a essa multiplicidade de povos e nações de distintas localidades e trajetórias, uma consciência de uma experiência comum, a luta contra escravidão e a dominação racial.

James (2010) aponta distintas modalidades de poder e resistências que resultaram nas mortes de escravizados nos navios negreiros. “Ao contrário das mentiras que foram espalhadas tão insistentemente da docilidade do negro, as revoltas nos portos de embarcação e a bordo eram constantes” (*Idem*, p. 22). Os escravizados eram assassinados devido ao exercício

biopolítico, isto é, deixar viver para serem escravizados e fazer morrer os revoltosos. Chegavam desnutridos, com feridas infeccionadas, com várias doenças devido ao espaço insalubre que eram os navios negreiros. Vemos que séculos antes do darwinismo social ter difundido suas ideias, a lógica biopolítica no período colonial era **os mais fortes sobrevivem**. O poder soberano também vigia nos navios negreiros. James (2010, p. 23) lembra que:

Por medo da carga [isto é, medo dos escravizados], uma crueldade selvagem se desenvolvia na tripulação. Um capitão, para inspirar terror nos escrav[izad]os, matou um deles e repartiu seu coração, seu fígado e suas entranhas em trezentas partes, obrigando os outros escrav[izad]os a comê-los, ameaçando aqueles que não o fizessem com o mesmo suplício (De Vaissière, *Saint-Domingue*, p. 162).

Tomadas de embarcações feitas por quilombolas em navios aportados aparecem timidamente na história eurocentrada¹³. Ademais, os escravizados também morriam por mágoa, enlouquecimento, greves de fome, tristeza (o banzo), desespero, revoltas nos navios negreiros e raiva. Sob a raiva Lorde (2019) nos diz: “é uma reação apropriada para atitudes racistas, como é a fúria quando as ações que surgem daquelas atitudes não mudam”. Eram potências de vidas que estavam sendo apagadas pelo projeto escravocrata. Um complexo espacial foi inventado nas cidades portuárias para afirmação desta **distinção corpórea de direitos** (Barbosa; Barbosa, 2017). Essa **distinção corpórea de direitos** (*Idem*) era um dispositivo bio-necropolítico. Esse complexo espacial era, em geral, formado pelos cais (local de chegada), valongo (local de venda), lazareto (local de restituição das forças dos escravizados doentes), cemitério de pretos novos (local de despejo dos corpos não sobreviventes), senzala (local de confinamento para posterior dinâmica do trabalho). Neste complexo espacial era consolidado, em *terra brasiliis*, a **distinção corpórea de direitos** (*Ibidem*) que expressa a desumanização de expressividade de vidas corporificadas para o trabalho extenuante. Foram geografias de produção de não-existência¹⁴.

13 Reza a lenda que Zacimba, princesa da nação Cambinda, que foi escravizada, sequestrada e levada para o porto de São Matheus, no Espírito Santo em 1690, após envenenar seu ‘dono’ liderou a tomada de embarcações de escravizados aportados. “O sucesso dos ataques afastou muitos navios negreiros da região” (Ale Santos, 2019, p. 58).

14 Irmandades negras foram criadas no enfrentamento a **distinção corpórea de direitos** (Barbosa; Barbosa, 2017) e o direito de ser enterrado dignamente.

Um complexo contra-espacial de forma imanente era gestado formado por zungus, terreiros, rodas culturais, quilombos, a santuarização de territórios (a mata, o rio, o mar, a cachoeira, o lago, a lagoa, a encruzilhada, pedreira). Esse complexo contra-espacial é marcado por biopotências. Suas formas de ação se expressam da curta a longa duração, do discurso explícito aos discursos ocultos, elas podem estar inscritas na paisagem natural, isto é, da natureza socialmente construída que emerge nas ervas, plantas, pedreiras, matas, rios, mar, cachoeira, mangue aos símbolos na arquitetura de prédios coloniais de culturas africanas, nas técnicas de construções e sistemas de engenharias de túneis e galerias de povos mineradores da diáspora na exploração colonial. Rastros de resistências e r-existência nas cidades tem sido historicamente invisibilizadas e apagadas.

RASTROS HISTÓRICOS DO GENOCÍDIO NEGRO

Mbembe (2014) defende que a modernidade foi um projeto de **conhecimento** e de **governança**. Conhecer para poder produzir com mais eficácia uma vida contingenciada.

Para Mbembe (*Idem*) a modernidade foi formada por dois delírios. O primeiro **delírio da modernidade** “[...] o Negro ser aquele (ou ainda aquele) que vemos quando nada se vê [ou seja, um estatuto de não existência, ou como diria Fanon (2008), a **zona do não-ser**], que nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender” (Mbembe, 2014, p. 11). Entendemos que este delírio legitima um genocídio e um epistemicídio como projeto de dominação e aniquilamento de **Desejos Negros**.

O segundo **delírio da modernidade** expressa à negação de si e para-o-outro, pois, “ninguém – nem aqueles que inventaram nem os que foram englobados neste nome – desejaria ser um negro ou, na prática, ser tratado como tal” (Mbembe, 2014, p. 11).

A solução, no contexto colonial, era é o castigo do sistema pelourinho quando não sabe seu lugar. Chamamos de sistema por se constituir num dispositivo pedagógico de humilhação e crueldade que se aplicará a todos os Negros que se revoltam. Essa programação não foi eliminada com o fim do colonialismo. Ela define a **sensação racial de segurança** e indivíduos espacialmente programados, isto é, um uso do espaço por critérios raciais (Azevedo, 2018). “Neste mundo maniqueísta, espera-se dos condenados da terra o cumprimento de determinados papéis sociais e a circulação restrita a determinados espaços sociais” (Bernardino-Costa, 2016, p. 510).

No contexto colonial, o pelourinho era um dispositivo disciplinar do exercício do poder racial que afirmava a existência e a presença do soberano que garantia a ordem para escravismo colonial. O pelourinho era um local de castigo e suplicio dos Negros que se revoltavam contra a ordem instituída. Constituiu-se como um dispositivo de aplicação de justiça colonial que foi trazido pelos colonizadores da Europa da era medieval e restituído nas colônias (Malafaia, 1997).¹⁵ Através de uma pena pública tinha como finalidade impedir, pelo temor, a repetição e/ou imitação da realização do **Desejo Negro**, isto é, ser o senhor do seu destino e livre-por-si. Uma prevenção de “males” futuros. Lembremos que liberdade com o projeto da moderno-colonialidade se constituiu como um privilégio dos homens brancos, heterossexuais e com posses. Compreendemos, portanto o pelourinho como um **emblema paisagístico da autoridade moderno-colonial** posto num local central da cidade para punir os Negros indisciplinados instituindo uma ordem **em defesa da sociedade** (Foucault, 2005) branca. O pelourinho, em geral era “colocado em lugar central e dominante da povoação, em geral em frente à Câmara, Tribunal ou Cadeia, era o lugar de aplicação de penas menores e **sempre de exposição** ao conhecimento, ridículo e vergonha por parte dos vizinhos. Era esta a regra” (Malafaia, 1997, pp. 41-42). Não era o local para se aplicar a pena de morte, mas dispositivos para advertir o Negro da culpa do seu próprio castigo e/ou morte acidental no castigo. O foco era disciplinar e produzir comportamentos espaciais submissos **ponha-se no seu devido lugar e/ou permaneça no seu devido lugar** (Oliveira, 2011). Sair do seu lugar imposto significa autorizar tanto o exercício da gestão racialmente bio-necropolítica dos territórios e populações quanto “o olhar imperial tentará restituí-lo à sua posição ‘natural’, à zona do não-ser, por meio da violência simbólica ou física” (Bernardino-Costa, 2016, p. 510). Entendemos que o pelourinho além de afirmar um poder racial disciplinar, tinha também elementos biopolíticos, pois fazia morrer pelas feridas abertas com as chibatas (assim o senhor nunca poderia ser considerado assassino, pois se definia que o Negro não teve cuidado consigo) ou deixar viver se obedecer às ordens raciais no uso e apropriação dos espaços e escalas (*Idem*). Nesta ótica, o castigo era visto no passado colonial como um justo merecimento. Sua atualidade¹⁶ persiste e insiste como um problema espacial no neoliberalismo.

15 A ideia de Justiça nasceu no Brasil marcada como política contra a vida dos negros. Uma gestão bio-necropolítica dos territórios e das populações negras (Oliveira, 2015).

16 “actual, es decir, algo de otro tiempo que actúa aquí y ahora, a partir de nuevas circunstancias” (Gonçalves, 2001, p. 125).

A política de gestão da vida tem a marca no pelourinho. Já gestão da morte (física e simbólica) dos Negros como sujeito político que estabelecem um contra-espço, como os quilombos, deve morrer tanto em termos materiais quanto simbólicos (totalmente esquecido e que não vire exemplo). Lembremos que no contexto da Revolta dos Malês na Bahia, muitos revoltosos não foram mortos, mas deportados (morte simbólica) para se retirar do campo visual e não se tornar exemplo, isto é, deportar os que poderiam ensinar a transgredir (hooks, 2013). Os mundos **afros** recriam, com os processos de reterritorialização, novas **consciências de si, para si e para os outros** frente a **distinção corpórea de direitos** (Barbosa; Barbosa, 2017) característico da escravidão racial. Essas consciências **de si, para si e para os outros** expressam aquilo que Fanon (2008, p. 184) chama de “alteridade de ruptura, de luta, de combate”. Essas **consciências** não são dadas. Elas são historicamente construídas e espacialmente georreferenciadas por ações políticas em determinados contextos socioespaciais e políticos. Elas criam, recriam e inventam tradições.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (Hobsbawn; Ranger, 1997, p. 10).

As cidades brasileiras nasceram para exterminar os Negros enquanto sujeito de direitos (Oliveira, 2014) e suas tradições (re)inventadas (Hobsbawn; Ranger, 1997) na diáspora. No contexto colonial, o **pelourinho** era parte de um dos dispositivos que definia uma estrutura ordenadora institucional ativada, em determinados momentos e contextos espaciais públicos, para afirmação de uma ordem espacial racialmente hierárquica. Os elementos simbólicos que alimentavam esse dispositivo punitivo não foram abolidos com o fim do colonialismo. Este dispositivo punitivo é alimentado por **estereótipos como práticas significantes** (Hall, 2010). Eles não só atingem aos corpos Negros, mas também suas tradições diaspóricas (re)inventadas. Eles buscam forçar pessoas e/ou grupos afroreligiosos a estarem fora do seu lugar, e/ou do caminho da branquitude. Essas estruturas têm sido restituídas nas cidades atuais no contexto neoliberal tanto na morte de jovens negros quanto na perseguição

e destruição de tradições Negras diaspóricas de matrizes religiosas afro. Contudo, formas plurais políticas de luta e agenciamento no combate ao racismo gestando contra-espacos perenes e/ou eventuais promovendo furos na realidade.

GENOCÍDIO NEGRO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A luta antirracista atual envolve a forma de como tem se problematizado a questão racial brasileira. Ela tem produzido disputas de narrativas dos sentidos das existências negras tanto pretérita quanto presente. Logo,

Resistir é desviar(-se) para não ter que se chocar sempre contra um poder, uma força maior. Resistir é dobrar(-se), mas nem por isso se deixar subjugar totalmente. Resistir é curvar(-se) de tal forma que as linhas de força não se imponham, ainda que sejam mínimas curvaturas. Resistir é deslocar(-se) de tal modo que se possa fugir, criar linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995), ocupar outros lugares, reposicionar-se. Toda forma de resistência implica em alguma forma de deslocamento, desvio, curvatura e dobra, por mais sutis ou insignificantes que pareçam nas relações de poder. Nem sempre a resistência necessita fazer alarde, barulho, ganhar relevo, tornar-se explícita, criar grandes agitações e abalos sísmicos. As resistências cotidianas são silenciosas e tenazes (Scott, 2002; 2004; 2011). De várias formas podemos encontrar a resistência, no mundo atual. Várias formas de resistência são praticadas por grupos sociais subalternizados. Muitas vezes, estas envolvem estratégias e táticas (Certeau, 2014) que são territoriais. [...] Em contextos pós-coloniais, de sociedades que foram colonizadas, não apenas em territórios de ex-colônias, mas também nos territórios das antigas metrópoles, resistir apresenta-se como descolonizar. A resistência no mundo moderno-colonial, cuja matriz de poder é a colonialidade (Quijano, 2010; Mignolo, 2010), desloca, dobra, curva e desvia-se na direção de um giro descolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2010; Grosfoguel; Mignolo, 2008; Maldonado-Torres, 2008) político, epistêmico, histórico, geográfico etc. As práticas cotidianas de resistência de grupos subalternizados, historicamente, vêm alimentando, desde a constituição do sistema-

mundo moderno-colonial, imaginários descoloniais, práticas descoloniais e “atitudes descoloniais” (Maldonado-Torres, 2006), formando o arquivo, o leque, o repertório, a arena, agenda e agência da “opção descolonial” (Mignolo, 2008). A resistência subalterna aponta para a construção de novos “horizontes de sentidos” descoloniais (Quijano, 2013); (Pereira, 2017, pp. 18-20).

No contexto urbano neoliberal de países de formação colonial como o Brasil, resistir envolve compreender tanto o exercício de poder quanto as lutas da longa duração. A busca por desmobilizar as resistências e/ou funcionalizá-las para a reprodução dos interesses do capital tem criado sofisticada formas de luta.

Se considerarmos as modalidades “veladas” de resistência, em suas formas cotidianas (Scott, 2004; 2011), resistência é mais que uma simples reação ao poder: é r-existência: “o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente à ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo” (Porto-Gonçalves, 2006, p. 47). Esta r-existência é luta por **uma determinada forma de existência, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir e pensar** (Porto-Gonçalves, 2010, p. 130, grifo nosso) – ou o que Scott (2004; 2011) tem chamado de “resistência cotidiana”, que se apresenta de várias formas, não necessariamente por meio de lutas, confrontos diretos, rebeliões ou revoltas (Pereira, 2017, p. 28).

Na cidade neoliberal resistir ao genocídio tem se constituído numa dura tarefa que tido o protagonismo de mães que tem seus filhos assassinado pelo Estado. A **sensação racial de in-segurança** torna-se a tônica no contexto neoliberal. A cidade, no contexto neoliberal, não é criada para se viver, mas sim para se exibir (Barbosa, 2002) segurança. O negro como problema espacial permanece e se amplia. As relações cínicas das instituições brasileiras voltadas para exportar a imagem do Brasil, em particular do Rio de Janeiro, invisibilizam o genocídio e visibilizam um discurso ideológico da democracia racial.

O neoliberalismo ao reduzir tudo à mercadoria intensifica a “[...] produção da indiferença, a codificação paranoica da vida social em

normas, categorias e números, assim como por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais¹⁷” (Mbembe, 2014, p. 13) Assim, a política criminal neoliberal atualiza a barbárie genocida contra o povo negro (Flauzina, 2006), pois naturaliza as relações sociais moderno-colonialmente instituídas. O neoliberalismo se constituiu como um “excepcional extrato purificador” que define que tipo de sociedade/espço a ser racialmente preservada (Lander, 2000). Recomendações raciais na gestão do território pelas autoridades tem se constituído (Mbembe, 2014).

A primeira recomendação é a **recusa de ver** o extermínio de jovens negros (mesmo apesar dos dados) e a segregação racial do espaço. A segregação aliada a precarização territorial (a exemplo de falta de saneamento básico e de serviços médicos adequados) é uma estratégia biopolítica de expor a vida a elementos provocadores da morte (Agamben, 2004). Porém, o necropoder age também mobilizando a **sensação racial de in-segurança** e o ódio sobre os espaços e contextos de concentração espacial de negros. O foco do Estado é fazer operações¹⁸.

Uma segunda recomendação racial que neoliberalismo difunde na gestão do território é a **prática de limpeza e travestimento** das mazelas sociais (especialmente, a população em situação de rua e as chamadas “cracolândias”) nos espaços vitrines e nos trajetos do turismo internacional. A biopolítica se revela na absorção de um **poder medical** para higienizar a paisagem desses espaços e trajetos.

Já a terceira recomendação racial do neoliberalismo na gestão territorial das cidades é a frivolidade e o exotismo, ou seja, destituir o valor político as africanidades (Oliveira, 2016) construídas por heranças do passado quanto de tradições (re)inventadas (Hobsbawm; Ranger, 1984) transmutadas de mundos africanos na diáspora. Ademais, vemos a transformação em turismo despolitizado recriando novos **zoo humanos** à cidade do Rio de Janeiro (vide os safaris para as favelas da zona sul patrocinado pela secretaria de turismo para os transatlânticos).

17 Ver HIBOU, Béatrice. *La Spectre du capital*. Paris: Diaphanes, 2013, p. 152.

18 Termo utilizado para referirem-se as ações policiais no Rio de Janeiro, em geral em áreas pobres e/ou com grande concentração de pessoas negras em que o necropoder é legítimo. O terror e a barbárie tornam-se banais nestas operações para os aparatos públicos de insegurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, o Estado de Exceção tornou-se o paradigma dominante apresentando como forma legal, aquilo que não pode ter forma legal (Agamben, 2004). “En la economía del biopoder, la función del racismo consiste en regular la distribución de la muerte y en hacer posibles las funciones mortíferas del Estado. Es, según afirma, ‘la condición de aceptabilidad de la matanza’”¹⁹ (Mbembe, 2006, p. 23) como problema espacial que ameaça aos brancos. A necropolítica torna-se a política de Estado nos espaços de maioria pobre e negra, pois negros nem quando morre aos milhões gera comoção social ou tem a dignidade de ser corpos respeitados (vide as alterações de cena de crimes para incriminar as vítimas negras).

As marcas coloniais persistem, são recriadas e novos padrões de poder nascem nas cidades no contexto neoliberal. Compreender esses dispositivos podem ajudar a compreender uma das chaves do negro ser visto como um problema espacial, criar novos instrumentos de luta e romper coma lógica eurocêntrica na leitura de mundo que tem justificado o genocídio negro.

REFERÊNCIAS

ALE SANTOS. *Rastros de Resistência: histórias de luta e liberdade do povo negro*. São Paulo: Panda Books, 2019.

AGAMBEN, G. *Estado de exceção: homo sacer*. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZEVEDO, C. M. M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AZEVEDO, S. S. *O uso do espaço marcado por critérios raciais: Uma análise a partir dos rolezinhos*. São Gonçalo: FFP: UERJ - Trabalho de Final de Curso, 2018.

BARBOSA, J. L. “O ordenamento territorial urbano na era da acumulação globalizada”. In: POSGEO/UFF. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Niterói: UFF, 2002. pp. 125-146.

¹⁹ *Ibid.*, p. 10

BARBOSA, J. L.; BARBOSA, A. T. A. “Relações de gênero: espacialidades de poder em tempos de violência”. In: BARBOSA, J. L. & HILGERS, T. (Orgs.) *Identidade, território e política em contextos de violências na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Observatório de Favelas, 2017.

BENTO, M. A. S. *Pactos Narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

BERNARDINO-COSTA, J. “A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!”. In: *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, pp. 504-521, jul.-set. 2016.

EVARISTO, C. *Becos da Memória*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

_____. *Os Condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FLAUZINA, A. L. P. “Apresentação”. In: ALEXANDER, Michelle. *A nova segregação: racismo e encarceramento em massa*. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do estado brasileiro*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrole*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

GOMES, F. S.; REIS, J. J. “Introdução: Uma história da liberdade”. In: _____. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GONÇALVES, C. W. P. *Geo-grafias. Movimientos Sociales, Nuevas Territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo Veintiuno, 2001.

- GUERREIRO RAMOS, A. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957.
- HAESBAERT, R. *Viver no limite*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- HALL, S. *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Evión Editores, 2010.
- HIRSCHMAN, A. O. *A Retórica da Intransigência: perversidade, futilidade, ameaça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- HOBSBAWN, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertária*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JAMES, C. L. R. *Os Jacobinos Negros*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LANDER, E. “Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos”. In: _____. (Org.) *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLASCO, 2000.
- LA BOÉTIE, E. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1999 [1549].
- LIMA, M. “Como os tantás na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil”. In: *Saberes e fazeres*, v. 1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- MALAFIA, E. B. A. *Pelourinhos portugueses – Tentâmen de Inventário Geral*. Coleção Presença da Imagem – Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Dezembro de 1997.
- MANENTI, C. *Lista com nomes de navios negreiros escancara cinismo dos comerciantes de seres humanos no Oceano Atlântico*. 24/04/2015 Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lista-navios-negreiros-cinismo-comerciantes-seres-humanos-oceano-atlantico/>>.
- MASSEY, D. B. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.
- _____. *Necropolítica*. Sevilla: Fundación BIACS, 2006.
- MOREIRA, A. *Racismo recreativo*. São Paulo: Pólen, 2019.

NORA, P. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 10, pp. 7-28, dez. 1993.

LORDE, A. “Usos da raiva: mulheres respondendo ao racismo”. In: _____. *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, D. A. *Por uma Geografia das relações raciais: o racismo na cidade do Rio de Janeiro*. 2011. 274 f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

_____. “O marketing urbano e a questão racial na era dos megaempreendimentos e eventos no Rio de Janeiro”. In: *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*. v. 16, n. 1, pp. 85-106, maio de 2014.

_____. “Colonialidade, biopolítica e racismo: uma análise das políticas urbanas na cidade do Rio de Janeiro”. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denilson Araújo de. (org.) *Geografia e giro decolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

_____. *Gestão racista e necropolítica do espaço urbano: apontamento teórico e político sobre o genocídio da juventude negra na cidade do Rio de Janeiro*. Nova Iguaçu. Anais do Copene Sudeste, 2015.

_____. “Africanidades”. In: *Revista Catédra Digital*. v. 2, 2016.

_____. “Prefácio”. In: *Um Pouco Além das Rimas: o Negro e a Cidade*. Rio de Janeiro: Projeto Gráfico Samba Group, s/d. Disponível em: <<https://afro21.files.wordpress.com/2017/02/um-pouco-alc3a9m-das-rimas-o-preto-e-a-cidade.pdf>>. Acesso em: 01 de agosto de 2019.

_____. “O negro: um problema espacial”. In: *Anais do Copene Sudeste*. Vitória, 2019.

OLIVEIRA, L. F. “O que é uma educação decolonial?”. In: *Educação e Militância*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

ORLANDI, E. P. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PEREIRA, E. “Resistência decolonial: Estratégias e táticas territoriais”. In: *Terra Livre*. São Paulo, Ano 29, v. 2, n. 43 pp. 17-55, 2017.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, A. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, J. R. “O negro como lugar”. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V., (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 219-223.

SARTRE, J. P. *O Ser e o Nada*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCHUCMAN, L. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquias e poder na formação da branquitude paulistana*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SIMMEL, G. “A Metrópole e a Vida Mental”. In: VELHO, O. G. (Org.) *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1967.

WILLIAMS, D. R.; PRIEST, N. “Racismo e Saúde: um corpus crescente de evidência internacional”. In: *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 17, n° 40, set./dez. 2015, pp. 124-174.



CAPÍTULO 21

AÇÕES AFIRMATIVAS NAS SUPREMAS CORTES DO BRASIL E DOS ESTADOS UNIDOS: CULTURA JURÍDICA, IDEOLOGIAS RACIAIS E VALORES DE IGUALDADE EM PERSPECTIVA COMPARADA

MATHEUS GUARINO SANT'ANNA LIMA DE ALMEIDA¹

Aqueles que já se debruçaram sobre o debate acerca de ações afirmativas no campo jurídico brasileiro provavelmente esbarraram em referências constantes aos Estados Unidos da América, país que, discursivamente, em nosso senso comum, aparece não só como a “inspiração” e a “origem” do nosso sistema de ações afirmativas, mas também como o principal legitimador de discursos favoráveis ou contrários a esta política pública. Neste texto, proponho trazer alguns elementos fruto de pesquisas anteriores das quais participei, para nos situar um pouco na diferenciação entre como os modelos brasileiro e norte-americano se diferenciam, e, principalmente, como cada um destes sistemas de ação afirmativa se relacionam com elementos diferentes da cultura destes países. Em resumo, defendo aqui a tese de que cada um destes países adotou discussões diferentes acerca das ações afirmativas, coerentes com a ideologia racial, com a maneira como o racismo opera, e com as diferentes culturas jurídicas que estes países têm quanto à ideia de igualdade. Isto tendo como base as diferentes histórias que estes países tiveram quanto à relação entre “lei” e “raça” (Medeiros, 2004) e que, por este motivo, embora seja sempre recomendável estudar e aprender com a história de outros países, há um grande problema na maneira como o campo jurídico utiliza retoricamente a experiência americana, seja pra justificar a implementação desta política no Brasil, seja para contestá-la.

¹ Doutorando e mestre (2021) em Sociologia e Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD-UFF). Bacharel em Direito (2017) e graduado em Letras Português-Grego pela Universidade Federal Fluminense.



NYANSAPOW - Símbolo da sabedoria, engenhosidade, inteligência e paciência

Este texto traz uma recorte da discussão apresentada na aula “Ações Afirmativas, Cultura Jurídica e Discursos sobre Cotas: Desafios do Antirracismo nas Universidades Brasileiras”, que apresentei no IV Curso do NEAB-DEGASE, “Ações Afirmativas no combate ao racismo”, e é fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Observatório Fluminense de Estudos Interdisciplinares e Pesquisas Empíricas em Processo e Sistemas de Justiça/OBSERVA-PROCESSOS e do Observatório de Políticas Públicas, Direito e Proteção Social, pesquisas estas que, de diferentes maneiras, trataram do racismo e do antirracismo no campo jurídico. A primeira delas, coordenada pelo professor Carlos Alberto Lima de Almeida, que suscitou inicialmente este debate, visava mapear, a partir de uma análise discursiva, como as discussões ligadas à raça e ao racismo estavam presentes nos manuais de Direito Constitucional usados no ensino nas faculdades de Direito. A segunda pesquisa (Santos; Almeida; Pacheco, 2019; Pacheco, 2019), coordenada pelo professor Delton Meirelles, investigou a implementação e os impactos das ações afirmativas na Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense, assim como as percepções da comunidade acadêmica quanto a esta política pública. Uma terceira pesquisa, que se reflete mais neste texto, realizou uma análise discursiva dos julgamentos no Supremo Tribunal Federal brasileiro e na Suprema Corte norte-americana que tiveram como objeto as ações afirmativas para ingresso no ensino superior.

Na primeira pesquisa mencionada, um dado relevante nos apareceu. Basicamente, nos livros de Direito Constitucional pesquisados, há um grande silêncio acerca do debate racial, o que já era de certa forma esperado na pesquisa, graças à maneira como o campo jurídico opera. O único local onde qualquer menção à ideia de raça e, mais precisamente, racismo apareciam, eram nos capítulos que tratavam do “Direito à Igualdade” e, mais precisamente, nas duas ou três páginas que tratavam de ações afirmativas. Mas, neste ponto, em específico, duas questões nos chamaram a atenção. Primeiramente, como o debate sobre ações afirmativas se limitava, em sua grande maioria, nas cotas raciais (com pouco ou nenhuma exposição sobre outros tipos de ação afirmativa, e praticamente nenhuma explicação de fato sobre como funciona o sistema de ações afirmativas instituído pela Lei de Cotas no Brasil, que não se limita à cota racial). Em segundo lugar, uma referenciação exacerbada à experiência dos Estados Unidos da América com as cotas raciais que, apesar de não explicar como de fato funcionam as ações afirmativas naquele país, traziam os julgamentos da Suprema Corte Americana como a principal referência para este debate no Brasil, muitas

vezes reservando apenas um pequeno parágrafo ao julgamento que, em nosso país, ocorreu em nosso Supremo Tribunal Federal.

A impressão que se levava, então, lendo tais livros, é que não só os modelos de ações afirmativas nestes dois países eram muito semelhantes, como também que o que se julgava na Suprema Corte norte-americana deveria embasar nossos posicionamentos jurídicos do lado de cá da linha do Equador.

Nos propusemos, então, a tentar investigar, a partir de uma referência do campo jurídico, as diferenças entre os sistemas de ações afirmativas destes dois países. A proposta inicial era uma análise discursiva da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, que declarou a constitucionalidade do sistema de cotas na Universidade de Brasília, fundamental para a implementação do sistema de cotas para as universidades federais através da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), pautando todas as discussões jurídicas sobre cotas posteriores. Nos Estados Unidos, o caso *Fisher vs. Universidade do Texas em Austin et al*, julgado pela Suprema Corte dos Estados Unidos, em 2016, e que reafirmou a constitucionalidade da possibilidade de ações afirmativas que utilizassem a raça como instrumento de seleção dos candidatos, rejeitando, porém, a reserva de vagas por cotas raciais.

Começamos a partir do conceito de *ação* afirmativa trazido por Joaquim Barbosa Gomes (2001), uma das primeiras obras jurídicas a trazer o discussão norte-americana sobre ações afirmativas para o Brasil:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (Gomes, 2001, p. 40).

Este conceito motivou nossas principais perguntas: se o objetivo é o combate à discriminação, a diferentes modelos de discriminação, baseados em diferentes ideologias raciais, resultam (ou exigem) diferentes ações afirmativas, fundadas em suas diferentes culturas jurídicas? O debate público acerca destas ações, nos dois países analisados, leva em

conta estas diferenças? Se o objetivo é corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado e, levando em conta que Brasil e Estados Unidos tiveram diferentes histórias quanto às relações raciais e modelos de exploração e desigualdade racial, como que este passado influi, juridicamente, na concepção das ações afirmativas nos dois países? E, por fim, tendo o objetivo de concretizar o ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como que as ações afirmativas se relacionam com os diferentes valores de igualdade que os dois países possuem?

Para inicialmente situar nosso debate, é preciso esclarecer alguns termos que se colocam. O primeiro é o que estamos chamando de “ideologia racial”. Estou partindo aqui de um conceito estrutural de racismo, ou seja, que entende que o racismo é um “elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”, ou seja, que considera que o racismo deve ser visto não como uma patologia individual ou de um grupo, mas sim como algo “normal”, ou seja, que “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade” (Almeida, 2019) em nossas sociedades, a partir da modernidade e da colonialidade (Quijano, 2005). Ou seja, entendemos aqui o racismo como algo fundante e estruturante das formações sociais modernas.

Assumo, aqui, a “ideologia racial” como o conjunto de práticas, crenças, valores, modos de percepção, significados e interpretações que dão base para o pensamento e a organização da sociedade a partir de distinções raciais, orientando a ação, a produção de discursos e as identificações raciais das pessoas em uma sociedade específica, em uma dada formação social. Estou partindo então de um conceito de ideologia que a entende como aquilo que nos constitui em quanto sujeitos (Althusser, 1980) que assumem diferentes papéis sociais. Entendemos então que “o racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas” (Almeida, 2019).

Voltemos então às ações afirmativas. O que estava em julgamento na ADPF 182, julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 2012? A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental proposta pelo partido Democratas que pediu a anulação de atos administrativos da Universidade Federal de Brasília que instituíam um sistema de cotas raciais, no qual 20% das vagas seriam reservadas para estudantes negros.

Em análise da petição do Democratas, podemos elencar como principais argumentos levantados: a) A alegação de que no Brasil estaria sendo criado um “Estado racializado” ou um “racismo institucionalizado”,

nos mesmos parâmetros dos Estados Unidos, África do Sul ou Ruanda; b) A alegação de que uma política públicas racialistas não seriam necessárias no Brasil, uma vez que a ideia de minoria a ser trabalhada no Brasil seria meramente social e não racial; c) A alegação de que ninguém sofre preconceito racial no Brasil somente por ser negro; d) A alegação de que o sistema de cotas criaria uma consciência racial não conhecida antes no Brasil, que intensificaria o conflito racial e proveria a discriminação reversa dos brancos pobres, além de favorecer a classe média negra; e) A alegação de que haveria uma manipulação de dados no Brasil, uma vez que o sistema de reserva de vagas e os dados oficiais tratariam como “negros” os autodeclarados “pretos e pardos”, usando uma categoria “americana” de classificação birracial, que não estaria de acordo com a realidade brasileira.

E quanto ao julgamento nos Estados Unidos? Analisamos com maior precisão o julgamento do *Fisher vs. Universidade do Texas em Austin et al.* Que julgou, por um controle difuso de constitucionalidade, as ações afirmativas da Universidade do Texas, com base na ação proposta por Abigail Fisher, que não foi selecionada para ingressar na faculdade de Direito da universidade.

Para entender este julgamento, é preciso resgatar brevemente o histórico anterior de decisões da Suprema Corte norte-americana quanto às ações afirmativas para ingresso no Ensino Superior.

Um antecedente importante foi o caso *Regentes da Universidade da Califórnia vs. Bakke*, julgado em 1978 pela Suprema Corte. Neste caso, estava em julgamento a política de reserva de vagas que a faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia instituía, em que 16 das 100 vagas disponíveis seriam destinadas para negros, indianos, mexicanos, asiáticos desfavorecidos, havendo, portanto, um sistema de cotas raciais. Allan Bakke, um homem branco que se candidatara a uma das vagas regulares, foi recusado e, por isso, entrou com ação contra o programa especial de admissão de ações afirmativas da universidade, argumentando que elas eram contrárias à Décima Quarta Emenda à Constituição Americana, que instituiu o direito à igual proteção das leis, e ao Título VI da Lei de Direitos Civis de 1964. O caso foi decidido no desempate, com o voto do juiz Lewis F. Powell, que se tornou central nas discussões posteriores sobre o assunto na Suprema Corte. O caso terminou decidindo que o sistema de cotas da Universidade da Califórnia violava a Constituição Americana, entendendo que a criação de cotas era inconstitucional. Mas, por outro lado, considerou que nem a Décima Quarta Emenda, nem a Lei de

Direitos Civis de 1964 eram contrárias à utilização da raça como critério de seleção para universidades, considerando constitucional a criação de ações afirmativas que não fossem cotas para a seleção para o Ensino Superior. Assim, abriu margem para outros tipos de ações afirmativas.

Outro ponto importante definido nesta decisão foi o fato de que, a partir de então, julgamentos na Suprema Corte que julgassem políticas baseadas na distinção de raça deveriam passar por um escrutínio rigoroso, ou seja, o julgador deveria abandonar a presunção de legitimidade do Estado que realiza tal critério e submetê-lo a uma análise profunda que demonstre como que a distinção baseada em raça irá cumprir os objetivos de igualdade e diversidade à qual ela se propõe. O ponto central da argumentação trazida no voto que decidiu o caso é que “distinções raciais e étnicas de qualquer tipo são inerentemente suspeitas e, assim, pedem o mais exato exame judicial” (Powell *apud* Kennedy, 2013, p. 157). Voltarei a comentar este ponto mais à frente.

Depois disso, foi em *Grutter vs. Bollinger* e *Gratz v. Bollinger*, reunidos em um só julgamento pela Suprema Corte, em 2004, que este tribunal teve a oportunidade de analisar de novo a questão das ações afirmativas. Aqui, foi confirmado o posicionamento tirado em *Bakke*, confirmando a constitucionalidade de ações afirmativas que não fossem cotas, mas foi também ressaltado que a diversidade racial da comunidade acadêmica e os benefícios trazidos para toda a comunidade através desta diversidade seriam por si só justificativas para a implementação de ações afirmativas raciais.

Voltamos então para *Fisher vs. Universidade do Texas em Austin et al.* A Universidade do Texas adotava, então, a partir deste histórico, dois modelos de seleção. Por meio de uma lei estadual, a universidade passou a adotar o “Plano dos Dez Por Cento Melhores” (Kennedy, 2013, p. 190). Esta legislação, inserida no que ficou conhecida como programas *color-blind*, ou seja, cegos de cor, tinha objetivos explícitos de ajudar minorias a entrarem no Ensino Superior, em busca de um corpo discente mais diversificado, mas sem utilizar para tanto critérios raciais. Este plano reservava vagas da Universidade do Texas para os 10% melhores das séries de último ano do ensino médio do Texas, fazendo assim que mesmo escolas de periferias ou que atendessem um público de minorias raciais garantissem que os seus 10% melhores alunos entrassem na universidade.

Fora isso, a universidade também adotava uma seleção que combinava um “Índice Acadêmico” do candidato com o “Índice de Realização

Pessoal”, uma revisão holística que continha inúmeros fatores, dentre eles a raça, com o objetivo de alcançar uma maior diversidade racial nos seu alunado.

O que se argumentava então na ação movida contra a Universidade do Texas? A alegação principal era que o sistema de ações afirmativas utilizado pela Universidade do Texas não seguia o “escrutínio rigoroso” firmado no caso *Grutter vs. Bollinger*, e que deveria conseguir demonstrar que as ações afirmativas conseguiam como resultado os benefícios educacionais de um corpo estudantil diversificado, condição sem a qual não se justificaria a “quebra da neutralidade estatal” que as ações afirmativas realizariam. Além disso, argumentava-se que o “Sistema dos Dez Melhores” criaria uma cota com a finalidade oculta de alcançar resultados raciais.

A partir daí, quero brevemente sinalizar como estes pontos apontam para uma distinção entre a ideologia racial e os valores de igualdade no Brasil e nos Estados Unidos. Apesar destes dois países terem sido marcados pela escravidão, a história deles, em especial após a escravidão, diferenciou-se de maneira significativa. Não sendo possível explorar a fundo neste espaço a discussão, e tendo a humildade da extensão dela, concentro-me aqui em duas expressões que nos ajudam a sintetizar alguns aspectos destas discussões: no Brasil, o mito da democracia racial, e nos Estados Unidos, a doutrina do “separados mais iguais”.

O Brasil, após a abolição, conviveu com uma série de doutrinas pretensamente científicas que ficaram conhecidas enquanto “racismo científico”: doutrinas que tentavam sustentar, em um falacioso discurso científico, a ideia de que raças não brancas seriam inferiores aos brancos europeus. A partir da década de 1930, este racismo científico passou a ser substituído, aos poucos, pela ideologia da “democracia racial”, que consiste, basicamente, na crença de que, no Brasil, as diversas raças, todas elas “importantes” para a formação da cultura nacional, conviveriam em harmonia, em uma sociedade onde, pelo fato de todos serem “um pouco mestiços”, não haveria conflitos raciais. Isto seria confirmado pela ausência de leis explicitamente segregacionistas ou racializadas após a abolição da escravatura. Apesar de ter sido amplamente criticada como um mito pelo movimento negro e por intelectuais, a democracia racial se mantém com um status de ideologia dominante, estruturando nossa sociedade, conforme destacaremos no que tange à discussão sobre as ações afirmativas.

Nos Estados Unidos, o processo se deu de maneira um pouco diferente. Não só a formação dos Estados Unidos enquanto Estado Nação se deu tendo como centralidade a discussão sobre abolição, como, depois da abolição, os estados sulistas, que abrigavam as maiores populações negras, já que eram os estados que praticavam a escravidão, adotaram leis **explicitamente** segregacionistas. No que ficou conhecido como leis do “Ji, Crow”, existiu em solo norte-americano uma distribuição desigual de serviços públicos e privados oferecidos para a população negra e branca, na doutrina conhecida como “separados, mas iguais” (*separate, but equal*), estabelecida pelo julgamento do caso Plessy vs. Ferguson pela Suprema Corte americana.

Estas ideologias raciais distintas também se concretizariam em critérios de identificação racial e de preconceito racial distintos, que, no Brasil, foram demonstrados pelos estudos clássicos de Oracy Nogueira (1998). O autor propõe (em uma análise que marcaria para sempre a sociologia brasileira sobre o tema) que haveria dois grandes modelos de preconceito racial, que diferenciariam a sociedade americana da brasileira. Nogueira propõe que nos Estados Unidos prevaleceria o **racismo de origem**, em que o racismo e a identificação de uma pessoa como sendo afro-americana ou caucasiana se dão principalmente pela origem, pela ascendência, pela família. Isto ficaria evidenciado pela lei segregacionista do “*one drop rule*”, que considerava que pessoas com “uma gota de sangue negro” seriam consideradas não-brancas, ou seja, “*colored people*”. Nesta sociedade, não há espaço para a criação de tipos raciais mestiços, miscigenados, havendo uma identificação social mais fácil de quem é negro, e de quem é branco, inclusive para fins discriminatórios.

No Brasil, prevaleceria o **racismo de marca**, em que o racismo e a identificação racial como preto, branco ou pardo (mestiço) se dariam pelas características fenotípicas, como cor da pele, formato do nariz, lábios, cabelo etc. Nesta sociedade, quanto mais próximo de um fenótipo negro, maior a discriminação que ela sofrerá.

Roberto DaMatta (2010) propõe que o modelo colonial português, seguindo a organização social de Portugal, constituiu uma sociedade fundada na hierarquia e na desigualdade, baseada em esquemas de nobreza e aristocracia, “onde a escravidão estava contida num sistema político anti-individualista e anti-igualitário”. Este sistema, em que senhor, escravo, nobreza e povo teriam seus papéis definidos não por lei, mas por um conhecimento das regras de funcionamento das relações

sociais, conhecidas por todos, seguindo o esquema de uma estruturação hierarquizada da sociedade, acrescentado, católica e baseada na moralidade tomista. Desta maneira, esta sociedade seria marcada por uma “ausência de valores igualitários” (DaMatta, 2010, p. 84), em que as hierarquias não precisariam ser legisladas, uma vez que cada um saberia seu lugar. Essencialmente, no Brasil Colonial e Imperial, ninguém seria igual perante a lei, porque seriam as relações hierárquicas, já compreendidas, mesmo que implicitamente, por todos que definiriam o papel de cada um na sociedade. Tal situação não se daria nos Estados Unidos, formado por uma moral protestante, em que todos seriam iguais perante a lei e todos teriam a igualdade como um valor, criando um preconceito racial diferente. Lá, os brancos temeriam a competição com os negros, apesar de colocarem a igualdade e o indivíduo como valores fundamentais no sistema. Nesta sociedade, fundada na igualdade formal, a solução foi a criação de uma “discriminação violenta”, através de uma “segregação legal, fundada em leis” (DaMatta, 2010, p. 87). Esta sociedade recusou de todas as maneiras a assunção de uma “mestiçagem”, criando uma classificação racial que dividia negros e brancos, sem, no entanto, misturá-los em categorias intermediárias.

No Brasil, o sistema de classificação racial não só admitia os tipos intermediários mestiços, como também os exaltavam. Seria o mestiço uma espécie de tipo ideal do povo brasileiro. Esta miscigenação, no entanto, esconderia uma sociedade profundamente hierarquizada, na qual os brancos se manteriam socialmente em posições de superioridade. “Nesse sistema, não há necessidade de segregar [legalmente, acrescentaríamos,] o mestiço, o mulato, o índio e o negro, porque as hierarquias asseguram a superioridade do branco como grupo dominante” (DaMatta, 2010, p. 84). O modelo social brasileiro, baseado na desigualdade, constituir-se-ia com base nas relações pessoais, nas quais os possíveis conflitos raciais seriam mediados pela exaltação da mestiçagem.

Como este debate se reflete na discussão sobre ações afirmativa, retomemos alguns pontos sobre o que estava em discussão em cada julgamento. No julgamento brasileiro, basicamente estava em discussão: a) se existe ou não racismo no Brasil, b) se existe uma dívida histórica a ser reparada com a população negra; c) se esta dívida histórica pode ser reparada com o sistema de cotas; d) se é possível definir quem é negro no Brasil, para uma devida aplicação das cotas.

Em uma sociedade que tem como ideologia dominante o mito da democracia racial, não é de se surpreender que o ponto central da discussão sobre ações afirmativas gire em torno da existência ou não de racismo e de uma dívida histórica. Quero destacar que o questionamento quanto à existência de uma dívida histórica está ligado tanto à ideia de democracia racial, mas também quanto à ideia de igualdade que possuímos. Aqui, a discussão principal é para reconhecer ou não a presença de desigualdades constituídas historicamente, e, uma vez superado este ponto, como corrigir estas desigualdades que são materiais.

Um segundo ponto central de discussão parece girar em torno da própria identificação racial no Brasil. Em um país que traz na mestiçagem uma ideologia que tenta apagar os conflitos raciais, aqueles que querem negar as ações afirmativas, por uma suposta dificuldade de definir “quem é negro no Brasil”, para negar a possibilidade de cotas.

No julgamento americano, basicamente, estava presente no pedido e no acórdão apenas duas questões: a) se o sistema utilizado na Universidade do Texas poderia ser considerado uma cota racial (o que, pela jurisprudência anterior, não seria permitido); b) se, o sistema de cotas poderia passar por um “escrutínio rigoroso” para comprovar os benefícios educacionais trazidos por um corpo estudantil diversificado.

Destaco inicialmente que, no caso americano, não existem questões problemáticas em pauta no julgamento (em nenhum deles) quanto aos problemas de identificação racial e nem quanto à existência do racismo, uma vez que eles são explícitos. O que está em questão também não é uma reparação histórica de indivíduos ou grupos, mas sim os benefícios educacionais que a ação afirmativa pode trazer para a comunidade acadêmica e para a sociedade como um todo. Nos Estados Unidos, sendo uma sociedade que praticou uma desigualdade formal explícita entre negros e brancos, através de leis segregacionistas, o sistema jurídico tenta o máximo possível evitar desigualdades formais entre os cidadãos, atuando na conservação de um valor de igualdade formal. Apenas com um **escrutínio rigoroso**, ou seja, por “motivos muito bons”, poderia o sistema de legal americano autorizar uma quebra desta igualdade formal, mesmo que para corrigir desigualdades materiais. Este sistema, portanto, recusou há muito tempo um sistema de cotas, por entender que este seria uma indevida violação da igualdade formal, e, pior ainda, a partir de critérios raciais. O caminho desta sociedade que praticou a desigualdade formal parece ser apontar soluções que tentam manter a igualdade formal a qualquer custo. O Brasil parece ter seguido uma trajetória contrária.

No Brasil, onde imperou o mito da democracia racial e não houve uma segregação legal explícita após a abolição que criasse desigualdades formais, uma sociedade que de alguma maneira trabalha para admitir a discriminação praticada no passado e no presente, só poderia apontar soluções que destacassem que essa desigualdade existe e sempre existiu, materialmente, e a criação de desigualdade formal (uma **discriminação positiva**, como as ações afirmativas também são chamadas) para superar estas desigualdades materiais, como faz o sistema de cotas, apresenta-se como um caminho não só possível, como coerente.

Penso ter demonstrado que os modelos de ação afirmativa adotados pelo Brasil e pelos Estados Unidos da América são distintos, porque lidam com ideologias raciais e culturas jurídicas também distintas. Respondem a problemas que, embora parecidos, são diferentes. Neste sentido, isto se reflete nas discussões suscitadas juridicamente nos dois países.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Polén, 2019.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. 454 p.

KENNEDY, Randall. “O Supremo Tribunal dos Estados Unidos e a Ação Afirmativa: o caso do ensino superior”. In: PAIVA, Angela Randolpho. *Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. pp. 150-209.

MEDEIROS, Carlos Alberto. *Na lei e na raça: Legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de Marca: As Relações Raciais em Itapetininga* (apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti). São Paulo: EdUSP, 1988.

PACHECO, Heloisa de Faria. *A política de ações afirmativas na faculdade de direito da UFF: uma leitura sobre a trajetória acadêmica e profissional da primeira turma de cotistas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

SANTOS, Erli Sá dos; ALMEIDA, Matheus Guarino Sant’Anna Lima de; PACHECO, Heloisa de Faria. “Ações Afirmativas na Universidade: Retratos de uma pesquisa sobre a inserção da política pública de cotas em uma faculdade pública de Direito”. In: GIANEZINI, Kelly; RODRIGUES, Adriane Bandeira. *Políticas públicas no século XXI*. Criciúma, SC: UNESC, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/7050>>. Acesso em: 28 de junho de 2020.



CAPÍTULO 22

MATERNIDADES, FEMINISMOS E QUESTÃO RACIAL: REFLEXÕES SOBRE POTENCIALIDADES E VULNERABILIDADES NAS TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS

FERNANDA CARNEIRO SOARES¹

MATERNIDADE E QUESTÃO RACIAL

Herdei de minha mãe
As garras que se prendem ao que se quer
Eu amo tudo que ela criptografa
E quando descubro estão em mim
Seus sinais, desejos e fugas
(Ryane Leão)

A partir da minha experiência como assistente social no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) ao longo dos últimos oito anos, obtive ricas vivências e aprendizados no acompanhamento social e interdisciplinar às mulheres negras e mães de adolescentes. Estas vivências, juntamente com minha experiência pessoal como mãe, impulsionaram-me a participar, como aluna, na edição de 2019, do curso promovido pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros do DEGASE (NEAB-DEGASE). Curso que trouxe fecundas oportunidades de reflexões e trocas acerca da questão étnico-racial. É no bojo destas vivências que surge o convite para ministrar esta aula na edição de 2020 do Curso do NEAB-DEGASE bem como escrever o presente artigo.

Na minha experiência no acompanhamento aos adolescentes negros, foi possível apreender que muitos destes tiveram seu primeiro contato com o racismo, o preconceito e a discriminação ainda na infância. Nas

¹ Assistente Social no Degase e Doutoranda em Serviço Social na Escola de Serviço Social da UERJ, onde, também, concluiu o Mestrado.



SEPOW - O punhal do carrasco. Símbolo da justiça,
do castigo e do ofício da justiça

entrevistas sociais realizadas com eles e suas famílias, era recorrente o discurso de situações envolvendo principalmente a escola onde a falta de um tratamento adequado às situações de racismo e discriminação acabam culminando em evasão ou abandono do espaço educacional. Como bem aponta a doutora Ana Paula Procópio (2018), o racismo no Brasil não está situado apenas como um fenômeno nas relações interpessoais, mas faz parte da estrutura e da constituição deste país. Portanto, permeia os diferentes espaços institucionais e atravessa as diversas relações profissionais, afetivas e pessoais. Analisarmos e debruçarmo-nos sobre as questões étnico-raciais é fundamental para pensarmos como acolhemos, escutamos e atendemos estes adolescentes que, em sua maioria, são pretos e/ou pardos. É extremamente necessária ainda tal discussão para refletirmos e compreendermos também a forma como o DEGASE é gerido, bem como as relações profissionais e de poder que se desenvolvem neste espaço.

Todavia, por que discutir especificamente a maternidade em um curso sobre o racismo e a construção da luta antirracista? Existem diversas formas e modos de matinar que variam conforme os períodos históricos e determinados contextos socioculturais. Ao analisarmos e retomarmos historicamente as experiências de matinar associadas à Diáspora Africana, podemos perceber o quanto o matinar negro estava associado à experiência da dor, do preconceito, mas também enquanto potência, enquanto luta por sobrevivência, enquanto esperança. A brilhante escritora Conceição Evaristo, no conto que narra o nascimento de Ayoluwa, retrata como uma criança nascida em meio à dor, ao banzo, de alguma forma, reacendeu a esperança e a necessidade de manter viva a ancestralidade de um povo. Através do matinar negro, muitas tradições e saberes africanos não se perderam e chegaram até nós, os nascidos na diáspora, por meio da tradição oral... São mães negras que se recusam a aceitar que os corpos pretos e pardos de seus filhos sejam mais uns nas estatísticas e transformam o luto em luta! São as mães de santo que lutaram e permitiram que pelo menos parte das nossas tradições religiosas originárias chegassem até nós! São estas mulheres que vêm lutando para dizer que temos os mesmos direitos e que nossas dores também importam!

Retomando a infância negra: se a maior parte das pessoas negras tem suas primeiras experiências com o racismo, o preconceito e a discriminação ainda na primeira infância, imaginemos a potência, se estas crianças vivenciarem a oportunidade de ter sua autoestima e identidade valorizadas desde esta fase, de gradualmente compreender a História Africana e a Diáspora, bem como conhecer seus direitos?

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE MATERNIDADE NEGRA E MATERNIDADE BRANCA

Acreditamos que, para compreendermos a construção dos ideais de maternidade e suas interfaces com o recorte étnico-racial, faz-se necessário analisarmos primeiramente a forma como é construído socialmente o que é ser mulher. Neste sentido, González (1984) nos traz importantes contribuições ao abordar a construção da categoria mulher no Brasil. Ao analisar as interseções entre racismo e sexismo na formação social brasileira, a ativista retoma as noções de mulata, doméstica e mãe preta. Estas, embora evoquem diversas funções atribuídas às mulheres negras na sociedade brasileira, descendem todas de um mesmo lugar histórico anterior, o da mucama: a escrava que era escolhida dentre as demais para atuar em serviços no interior da casa grande e, por vezes, como dama de companhia.

A categoria mulata diz respeito à idealização e hipervalorização dos atributos estéticos e artísticos dos corpos das mulheres negras, cujo processo tem seu ápice no Carnaval, contribuindo para a manutenção do mito da democracia racial. Contraditoriamente, estes mesmos corpos, celebrados e reverenciados como referência estética de beleza, são os corpos que, em outros dias do ano, assumem a função da doméstica, isto é, limpar, cozinhar, organizar. E, neste outro contexto cotidiano, estes corpos, longe de serem celebrados, são limitados à entrada de serviço e discriminados. Quanto à mãe preta, Lélia resgata como, historicamente, as funções de cuidado, ensino, afeto e até amamentação eram realizadas prioritariamente por mulheres pretas. Nesta relação de maternar mediada com a figura da bah, mãe preta, muitas vezes, a mulher branca socialmente era a esposa e a que gestava biologicamente os filhos do casal, entretanto, a função social e afetiva do maternar era desenvolvida pela mãe preta: a mãe preta era a mãe.

Neste resgate histórico com os estudos desenvolvidos por Lélia Gonzalez, é possível observarmos que o maternar, na experiência das mulheres negras na diáspora, sempre foi atravessado pelas experiências raciais e também pela ótica do trabalho. Durante o período escravocrata, as mulheres negras escravizadas tinham que negligenciar ou conciliar precariamente o cuidado dos seus próprios filhos, a fim de se dedicarem às exigências impostas pelos senhores, atuando na casa grande, na lavoura, dentre outras atividades.

Nos dias atuais, ainda observamos como muitas mulheres negras precisam conciliar o trabalho precarizado com o materno. Muitas mães que acompanhamos no DEGASE têm rotinas exaustivas de trabalho, tendo que contar com uma frágil rede de apoio familiar e escassas políticas públicas no cuidado com os filhos nos períodos em que estão trabalhando. Estas mulheres que se esforçam diariamente para garantir o sustento material e afetivo dos seus filhos, muitas vezes, ainda tendem a ser discriminadas, quando eles são apreendidos devido ao ato infracional. O mesmo Estado que falhou na oferta de políticas públicas para acolher esta mãe e esta infância, por vezes, reforça o processo de culpabilização da família, aliás, da mãe!

As antropólogas Lobo e Souza (2019), ao analisarem o desenvolvimento histórico das experiências de materno negro, sublinham que a maternidade negra foi negada em diversos momentos, diferentemente do processo de romantização e idealização a que foi submetida a experiência de maternidade branca, a partir do processo de revolução industrial. Durante a escravidão, toda a cultura social e afetiva existente ao redor da experiência de gestar e materno trazida das tradições africanas foi fortemente atacada. Os corpos do escravizado e de seus filhos eram vistos de forma animalizada e mercadológica. Relatos históricos das travessias de navios negreiros abordam como mulheres gestantes e recém-nascidos foram brutalizados e mortos neste processo. Se, por um lado, a maternidade dos seus filhos era negada, por outro a maternidade desta mãe preta era requisitada como mão de obra escravizada para atender os filhos dos senhores.

Como o fim da escravidão e o gradativo desenvolvimento da Revolução Industrial, vemos a idealização e a romantização da maternidade, ou melhor, da maternidade exercida pelas mulheres brancas. Este processo, no Brasil, teve forte influência da Igreja Católica e, junto com a construção da idealização materna, viu-se também todo um fortalecimento do ideário da família nuclear burguesa. Por outro lado, os arranjos familiares negros e dispare não eram considerados ou valorizados neste processo.

Deste modo, embora tanto as mulheres negras quanto as mulheres brancas estejam expostas às desigualdades e opressões de gênero, a interseção com a questão racial torna ainda mais particular e vulnerável a situação social das mulheres negras. Especificamente no que tange à maternidade, historicamente desde a diáspora, o materno negro nunca esteve inserido neste lugar de romantização. A construção da romantização

da maternidade associada ao fortalecimento da família nuclear burguesa foi elaborada com o apoio da Igreja Católica e direcionado a um tipo específico de família e de uma determinada cor: branca! A criação da imagem pura e romantizada da mãe branca só foi possível porque socialmente existia também a construção de um contraponto, a saber: da mulher negra como impura, suja, sensual e inapropriada para o casamento e construção da família nuclear burguesa.

Nesta ótica, faz-se necessário, ao analisarmos os desafios e preconceitos envolvidos no âmbito do maternar, considerarmos que as questões raciais colocam as mães negras e seus filhos em uma situação de maior vulnerabilidade social e trazem especificidades que precisam ser observadas. Como bem aponta Conceição Evaristo, a construção do maternar para a população negra também se constitui como um projeto de resistência, como um campo de afeto, de autopreservação e de continuidade dos saberes e das tradições dentro da Diáspora Africana. A maternidade negra que já foi negada, subalternizada, negligenciada vem se constituindo também como campo de lutas e de defesa de uma infância e adolescência digna e protegida para os nossos.

MATERNIDADES E FEMINISMOS

O feminismo negro e decolonial tem trazido importantes contribuições no sentido de analisar e apontar como o feminismo clássico, em suas abordagens teóricas, não abarca as interseções entre gênero e raça nas opressões vivenciadas pelas mulheres negras. A pesquisadora e filósofa Djamila Ribeiro, ao analisar as discussões sobre alteridade desenvolvidas pelas feministas Simone de Beauvoir e Grada Kilomba, traz colaborações importantes para analisarmos a posição social e a vulnerabilidade a que está exposta a mulher negra. Os escritos de Simone de Beauvoir apontam com clareza e profundidade a alteridade das mulheres (brancas) na relação com os homens, de modo que a mulher foi construída historicamente como o outro em relação ao homem. Grada Kilomba aprofunda esta discussão trazendo a interseção com a questão racial: compreendendo o lugar da mulher negra na sociedade como o outro do outro, uma vez que se constitui o outro como relação ao self masculino, bem como o outro com relação ao self branco. Nesta ótica, podemos analisar o lugar de dupla vulnerabilidade das mulheres negras devido à sua posição de gênero e racial:

Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. [...] Mulheres brancas têm um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função do “outro” do outro (Kilomba, 2019, p. 124).

Esta dupla vulnerabilidade traz consigo enormes desafios e potencialidades nas trajetórias das mulheres negras. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2019), temos no Brasil 7,8 milhões de pessoas vivendo em casas chefiadas por mulheres negras. Destas, 63% têm crianças com até 14 anos e vivem abaixo da linha da pobreza, isto é, com 420 reais mensais. As mulheres negras estão mais expostas às situações de vulnerabilidade social e de violência. Apesar deste lugar de maior subalternidade e vulnerabilidade, são estas mulheres que, a partir de suas trajetórias, têm um olhar diferenciado e rico sobre as opressões sociais.

São trabalhados produzidos por autoras negras que têm enriquecido e ampliado o olhar dos Feminismos, trazendo luz sobre as interseções entre raça, classe e gênero. Além das produções aqui já citadas, podemos mencionar, ainda, os estudos produzidos por Patrícia Hill Collins, Sueli Carneiro, Angela Davis, Toni Morrison, Chimamanda N. Adichie, que vêm contribuindo expressivamente para a construção de uma perspectiva interseccional no feminismo e dando visibilidade às histórias e trajetórias negras.

Ainda pensando a potencialidade das mulheres negras, cabe mencionarmos a importância dos muitos movimentos de mães organizadas que fazem frente às violências cometidas pelo Estado contra seus filhos. No DEGASE, tivemos a atuação de relevantes movimentos de mães que lutaram bravamente contra a violência institucional e para que seus filhos pudessem cumprir a medida socioeducativa de maneira digna: a Associação de Mães com Filhos em Conflito com a Lei (AMÃES); o Movimento de Mães pela Garantia dos Direitos dos Adolescentes no Sistema Socioeducativo (Movimento Moleque); a Associação de Mães e Amigos da Criança e do Adolescente em Risco (AMAR-RJ).

Embora historicamente a experiência do maternar para as mulheres negras tenha sido atravessada pela negligência, pela imposição, pela subalternidade e pela dor, estas mulheres têm buscado, de diversas formas, ressignificar a experiência materna, transformando estas relações de parentalidade em espaço de afeto, de resistência e de afirmação da ancestralidade, considerando e reavaliando as interseções entre raça, classe e gênero. Na luta diária e cotidiana, têm contribuído para a construção de relações de parentalidade mais equânimes e justas. As mães pretas reais e simbólicas têm colaborado e lutado para que os nossos cresçam com mais direitos, mais sorrisos e mais afetos! Porque a luta por direitos é feita de dores, mas, também, de amores e afetos!

Herdei de minha mãe a coragem
para me erguer e prosseguir
(Ryane Leão)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *No Seu Pescoço*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. *Sejamos todos feministas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2014.

COHN, Amélia *et al.* “Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social”. In: *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 105, pp. 167-179, jan./mar. 2011.

MARCONDES, Mariana Mazzini (Org.) *et al.* *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: IPEA, 2013.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GONZÁLEZ, Lélia. “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, pp. 223-244.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Brasil). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4 ed. Brasília: IPEA, 2011.

_____. *Atlas da violência 2019*. Brasília: IPEA, 2019.

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

LÔBO, Jade Alcântara; SOUZA, Izabela Fernandes de. “Na Encruzilhada da Maternidade Negra”. In: 13º RAM – Reunião de Antropologia do Mercosul – Antropologias do Sul, 13, 2019, Porto Alegre. *Anais*. Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul 22 a 25 de julho de 2019.

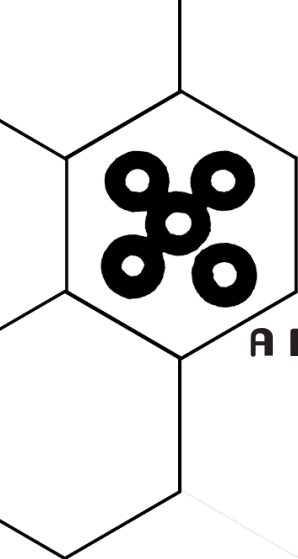
MENDES, Cláudia Lúcia Silva. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Trajetória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2018.

MOTTA, Ida Cristina Rebello. “O Movimento de Mães do DEGASE – luta e dor”. In: *O Social em Questão* - Ano XXII – n. 43 – jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de Luiz. “‘Escrivência’ em Becos da memória, de Conceição Evaristo”. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 17(2): 344, maio/ago. 2009.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SPOSATI, Aldaíza. “Assistência Social: de ação individual a direito social”. In: *Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC*. n. 10. jul./dez. 2007.



CAPÍTULO 23

PATRIMÔNIO CULTURAL

AFRO-BRASILEIRO PARA A EDUCAÇÃO

DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

A PRÁTICA DA CAPOEIRA NO PROGRAMA

MAIS EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

DE GUAPIMIRIM/RJ

PAULO HENRIQUE MENEZES DA SILVA¹

Devemos lembrar que os povos afrodescendentes estão entre os mais afetados pelo racismo. Muitas vezes, eles têm seus direitos básicos negados, como o acesso a serviços de saúde de qualidade e educação (Ban Ki-moon - ex-secretário-geral das Nações Unidas, 2015).

Segundo a Organização das Nações Unidas, a população afrodescendente está entre as comunidades mais pobres e marginalizadas do mundo. Ela apresenta alto índice de mortalidade e mortes maternas, além de acesso limitado à educação de qualidade, serviços de saúde, moradia e seguridade social. Sofre, ainda, discriminação no acesso à justiça e enfrenta índices de violência policial e filtragem racial alarmantemente alto. Portanto, faz-se necessário garantir igualdade na Justiça e nos sistemas de aplicação da lei, para promover e defender os direitos humanos da população afrodescendente em todos os lugares.

Para isso a Organização das Nações Unidas declarou o período de 2015 a 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes, reconhecendo que estes representam um grupo distinto cujos direitos humanos precisam ser promovidos e protegidos. Cerca de 200 milhões de pessoas autoidentificadas como afrodescendentes vivem nas Américas.

¹ Agente de Segurança Socioeducativa do DEGASE. Mestre de Capoeira, Doutorando em Memorial Social, pela UNIRIO. Mestre, também, em Patrimônio, Cultura e Sociedade, pela UFRRJ. Pesquisador do Observatório do Patrimônio Cultural do Sudeste e Membro do NEAB/DEGASE e do Fórum da Criança e do Adolescente da cidade de Niterói, RJ.



MPUANNUM - Símbolo do ofício espiritual, da lealdade e da habilidade

Muitos outros milhões vivem em outras partes do mundo, fora do continente africano.

Segundo informações da ONU:

[...] seja como descendentes das vítimas do tráfico transatlântico de escravos ou como migrantes mais recentemente, estas pessoas constituem alguns dos grupos mais pobres e marginalizados. Estudos e pesquisas de órgãos nacionais e internacionais demonstram que pessoas afrodescendentes ainda têm acesso limitado a educação de qualidade, serviços de saúde, moradia e segurança.

Todos eles são, com frequência, vítimas de discriminação perante a justiça, enfrentam alarmantes índices de violência policial e discriminação racial. Além disso, seu grau de participação política é baixo, tanto na votação quanto na ocupação de cargos políticos.

Adicionalmente, os afrodescendentes podem sofrer de múltiplas formas de discriminação baseadas em outros critérios relacionados, como idade, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra classe social, incapacidade e origem, dentre outros.

A Declaração de Durban e seu Programa de Ação reconhecem que afrodescendentes foram vítimas da escravidão, do tráfico de escravos e do colonialismo e continuam sofrendo o resultado destas violações.

O processo de Durban² deu visibilidade às pessoas afrodescendentes e contribuiu para um avanço substancial na promoção e proteção de seus direitos, como resultado de ações concretas tomadas pelos Estados, pela ONU, por outras organizações internacionais e regionais e pela sociedade civil organizada.

Ainda assim, apesar de avanços originais, o racismo e a discriminação racial, sejam diretos ou indiretos, de fato ou de direito, continuam a se manifestar em desigualdade e desvantagem.

No Brasil, segundo dados do IBGE (2014), nós, negras e negros, somos mais de 50% da população brasileira. Ainda assim são grandes as dificuldades que enfrentamos. A esse respeito o Núcleo de Pesquisa “Relações Raciais: Memória, Identidade e Imaginário” da PUC-SP que estuda as relações raciais no Brasil desde 1990 escreve:

2 Disponível em: <http://www.un.org/en/durbanreview2009/#_blank>.

Existe um grande número de estudos sobre relações raciais no Brasil que mostram que há uma disputa entre duas grandes correntes, de um lado, uma que identifica harmonia nas relações sociais e, de outro, uma que afirma que há racismo no país. O racismo, aqui, é definido como uma [...] crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (Munanga, 2000, p. 24).

Guimarães (2004) Hasenbalg (2005) e Paixão (2006), estudiosos das relações raciais, concordam com essa definição. Para o primeiro,

[...] racismo, em primeiro lugar, é referido como sendo uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais. [...]. Além de doutrina, o racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual (Guimarães, 2004, p. 17).

O princípio fundamental da Constituição da República Federativa do Brasil, inciso IV, artigo 3º, assegura que é dever do Estado “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Portanto, reafirma que, no tema do racismo, não existe meio-termo ou caminho do meio, uma sociedade é racista ou não é.

Ainda a respaldar esta certeza, estamos fundamentados pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288, de 20 de julho de 2010) que busca igualar as condições de oportunidades e representatividades do negro na sociedade brasileira, instruindo a defesa dos direitos étnicos individuais.

No Capítulo II, que trata do “Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, do referido estatuto, o artigo 20 que trata da cultura diz que:

Art. 20 - O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo Único: O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais.

Já nos artigos 21 e 22, que versam sobre o esporte e o lazer, respectivamente, o estatuto afirma que:

Art. 21 - O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

Temos, ainda, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.

Inclusive a Resolução CNE/CP nº 01/2004, em seu artigo 2º, § 2º afirma que:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

Já as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações previstas no Parecer CNE/CP Nº 003/2004, nos impõe:

[...] a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura e a educação patrimonial, aprendizado a partir do

patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo.

Portanto a capoeira, patrimônio cultural imaterial do Brasil, tendo o Ofício dos Mestres de Capoeira registrado no Livro de Registro de Saberes, criado para receber os registros de bens imateriais que agregam conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano da sociedade brasileira e, no caso da capoeira, os conhecimentos tradicionais transmitidos pelos seus mestres e mestras relacionados à cultura, memória e identidade, bem como a Roda de Capoeira, registrada no Livro das Formas de Expressão, livro este criado para registrar as manifestações artísticas em geral. Sendo a roda um elemento estruturante da capoeira, já que é nela que acontece o “jogo”, estando presentes ali o lúdico, a brincadeira e o lado da resistência, reagindo, quando necessário, contra o sistema opressor. Nela é expressa a história da resistência negra no Brasil, tendo o seu reconhecimento como patrimônio demarcado a conscientização sobre a importância da herança cultural africana para o nosso país. Portanto, entendemos serem estes patrimônios culturais afro-brasileiros importantes instrumentos pedagógicos na desconstrução do racismo e das discriminações no ambiente escolar.

Citamos como mais um instrumento legal as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituída através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece que o currículo seja:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...] (Artigo 3º).

Segundo a referida resolução, para que os objetivos das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil sejam efetivados, devem estar previstas as condições essenciais para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que possam assegurar, dentre outros, “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2010, p. 20).

Quanto à proposta pedagógica e à diversidade, estas instituições deverão prever as mesmas condições descritas anteriormente, com vistas

a assegurar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação” (Brasil, 2010. p. 21).

Portanto, nossa luta por um mundo mais justo passa, sem dúvida, pela desconstrução do racismo e por isso a cada dia temos que afirmar nossa negritude e o protagonismo negro, em diversos espaços sociais. E na escola não é diferente. Compreendemos que a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 ainda não foram devidamente debatidas e os conteúdos propostos por elas ainda carecem de uma discussão sistematizada, para que as diferenças sejam respeitadas no cotidiano escolar. Sendo o currículo um campo de disputa, este é também um documento de nossa identidade racial e cultural.

Portanto, entendemos que no Programa Mais Educação, os conteúdos previstos no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana precisam ser levados em conta, para que, na realização das atividades propostas, possamos implantar ali um espaço de lutas contra o racismo e todas as formas de discriminação, já que reconhecemos o papel importante que a escola tem na erradicação dos preconceitos.

É a partir desta visão que analisamos as atividades propostas através das aulas de capoeira no Programa Mais Educação da cidade de Guapimirim, estado do Rio de Janeiro, tendo em vista esta cidade ter grande predomínio de religiões neopentecostais, o que tem influenciado e interferido nas ações relacionadas à implementação da educação para as relações étnico-raciais.

Na execução das atividades complementares no Programa Mais Educação, participam diversos atores, dentre eles o articulador escolar, que tem a responsabilidade de coordenar e organizar as atividades, promovendo a interação entre a escola e a comunidade, integrando as atividades com o PPP - Projeto Político-Pedagógico. Outro ator importante neste processo é o facilitador, tendo em vista que este é o responsável por realizar as atividades propostas.

No caso da capoeira, dentre as 22 (vinte e duas) escolas municipais, 13 (treze) escolheram esta atividade, apesar das dificuldades encontradas, tendo em vista o preconceito de algumas comunidades à prática da capoeira, já que ligavam esta às religiões de matriz africana, implicando até

com as músicas utilizadas nas aulas, o que entendemos como preconceito de cunho religioso. Ao constataremos este fato, decidimos por analisar o impacto das questões religiosas na realização da atividade da capoeira no Programa Mais Educação e propusemos intervenções com vistas à desconstrução do racismo e da discriminação ainda existente em relação às práticas culturais de matriz africana no espaço escolar, partindo da análise das atividades desenvolvidas pelo professor de Capoeira durante as aulas do programa. Pois, segundo Cunha Junior:

Não basta o educador ser um bom jogador de capoeira, precisa ter o sentido da prática educativa, ou seja, a capoeira na escola é mais do que um conjunto de exercícios corporais, faz parte de um processo pedagógico no qual um dos sentidos é a identidade cultural, a socialização dos participantes e sua expressão individual (Cunha Junior, 2018, pág. 119).

Entendemos que esta pesquisa contribuiu sobremaneira para fortalecer o debate, no ambiente escolar, da prática da capoeira enquanto importante instrumento de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras e afirmação da identidade cultural e racial de seus praticantes, ensejando, assim, uma educação patrimonial para a defesa e preservação de nossos patrimônios culturais.

A CAPOEIRA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A prática da capoeira no Programa Mais Educação está atrelada ao desenvolvimento de atividades ligadas às práticas corporais, lúdicas e esportivas, tendo como premissa o resgate da cultura local e o fortalecimento da diversidade cultural.

Entendo que a capoeira deveria estar no campo da cultura e da arte, tendo em vista o Ofício dos Mestres de Capoeira e a Roda de Capoeira serem patrimônios culturais de natureza imaterial, o que, acreditamos, poderia fortalecer os processos de pertencimento ao local de sua prática e de sua história.

Como garantir ações de salvaguarda para a preservação da capoeira? Até que ponto a apropriação da capoeira da forma como vem ocorrendo (capoeira gospel, capoeira de Jesus) contribui para o processo de preservação deste patrimônio cultural?

Tenho constatado ao longo dos últimos anos um conjunto de iniciativas que tentam tomar a direção da capoeira. Essas iniciativas visam impor uma caracterização de maneira unilateral, sempre com objetivos de institucionalizar e aparelhar a capoeira para atender a manobras políticas que favorecem a pequenos grupos.

Sou capoeirista comprometido com a capoeira em sua riqueza ancestral, simbólica, ritualística e cultural e entendo que a iniciativa de rotular a capoeira como gospel ou de Jesus se caracteriza como uma forma clara de apropriação da cultura de um povo e sua consequente descaracterização.

CAPOEIRA - PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO

As atividades na capoeira, enquanto patrimônio cultural afro-brasileiro no Programa Mais Educação, têm o objetivo de integrar os educandos aos valores étnico-raciais de nossa ancestralidade, contribuindo, assim, na construção de sua identidade através da identificação consigo mesmo e com o patrimônio cultural afro-brasileiro.

Para isso faz-se necessário levar ao conhecimento do educando a influência africana na construção da identidade brasileira, despertando nestes o respeito às diferentes culturas que formaram a nossa sociedade e a nossa ancestralidade.

Entendo que a prática da capoeira na escola influencia no comportamento dos educandos, propiciando novas visões de mundo através da escrita e da leitura, questionando as várias formas de preconceitos e racismos ainda evidentes no ambiente escolar.

A capoeira no Programa Mais Educação está no campo da arte, da cultura e do esporte. E percebemos que a aceitação da comunidade escolar em relação à capoeira apontava ainda para práticas racistas e preconceituosas. O que ficou latente para nós durante a pesquisa é que, caso a capoeira fosse rotulada de gospel ou capoeira de Jesus, não haveria nenhum tipo de problema com a comunidade escolar.

Nós entendemos ser este ato mais uma violação ao nosso patrimônio cultural afro-brasileiro, tendo em vista a ignorância destas pessoas em conhecer a sua própria história. Acreditamos que, se houvesse a possibilidade daquela comunidade pesquisar a história da capoeira, esta seria um importante instrumento para desencadear estudos sobre

as culturas africanas e afro-brasileiras. Utilizar a capoeira e os diversos movimentos de resistência da comunidade negra seria uma estratégia positiva para incorporar este tema nas ações das aulas de capoeira no Programa Mais Educação e ainda articular ações com as diversas disciplinas da grade curricular da escola, tendo em vista este conteúdo ser obrigatório nos ensinos fundamental e médio de escolas públicas e particulares.

CONCLUSÕES

Entendemos que os evangélicos podem e devem ser capoeiristas, desde que não alterem, neguem ou demonizem os atos e as estruturas simbólicas e ritualísticas contidas na Capoeira, ainda que discordem por desconhecimento, ignorância ou doutrinação. A Capoeira é uma manifestação humana de matriz africana que se constituiu como diversa e livre, porém sua diversidade e sua liberdade em nada coincidem com a ideia de que se pode negar sua história ou descaracterizá-la para atender quem quer que seja ou qualquer doutrina religiosa. O que marca, inclusive, a característica de liberdade da capoeira, dentre outras coisas ligadas à sua existência cotidiana, é exatamente a luta do povo negro, escravizado em solo brasileiro, pela liberdade.

O artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma que:

Todo o homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios e de que todo o homem tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Portanto entendemos que as iniciativas de apropriação cultural se contrapõem aos diversos dispositivos legais elencados a seguir: artigos 13 e 15 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), assim como o Decreto nº 591, de 6 de Julho de 1992 que destacam a preservação da dignidade humana à cooperação internacional; confronto também o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, conhecido como Protocolo de São Salvador (1988); o Artigo 216 da Constituição da República Federativa do Brasil; a Convenção 169 da OIT - Organização Internacional do Trabalho promulgada pelo

Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004; a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001) que afirma os direitos das pessoas pertencentes às minorias à livre expressão cultural e observa que ninguém pode invocar a diversidade cultural para infringir os Direitos Humanos e limitar o seu exercício; a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (UNESCO, 2003); o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE - CP 003/2004 - que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana; a Declaração de Friburgo sobre Direitos Culturais (Fribourg, 2007); o PNPI - Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, instituído pelo Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000; o Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007; o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que tem como objetivo primordial a salvaguarda da tradição africana preservada no Brasil, sendo constituído por um conjunto de políticas públicas que visa principalmente à garantia de direitos, à proteção do patrimônio cultural e ao enfrentamento à extrema pobreza, com a implementação de ações estruturantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Decreto nº 3551, de 04 de agosto de 2000*. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004*. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Decreto nº 6040, de 07 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Lei 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9608.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE - CP nº 003/2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 01/2004*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 5/2009*. Diário Oficial da União. Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília. MEC, SEB, 2010.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. SEPPIR. *Estatuto da Igualdade Racial*. 5 ed. 2013.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. *Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana 2013 – 2015*. Brasília, janeiro de 2013.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC: SECADI, 2013.

_____. *Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF: IPHAN, 2014.

_____. *Roda de Capoeira*. IPHAN. Ministério da Cultura. Ministério das Relações Exteriores, 2014.

CIDH - Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Protocolo Adicional à Convenção Americana Sobre Direitos Humanos. Protocolo de San Salvador*. 1988. Disponível em: <http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo_de_san_salvador.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

FONSECA, Maria Cecília Londres. “Da modernização à participação: a política federal de preservação nos anos 70 e 80”. In: *Revista do Patrimônio*, nº 24, Cidadania, 1996.

_____. “Os Inventários nas políticas de Patrimônio Imaterial”. In: _____. *Celebrações e Saberes da Cultura Popular: pesquisa, inventário, críticas e perspectivas*. 2 ed., Rio de Janeiro: Iphan, CNFCP, 2006.

GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra. *Apropriação Cultural*. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/tag/apropriacao-cultural/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Diáspora Africana*. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões”. In: _____. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito e Discriminação*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. “Quem precisa da identidade?”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 103-133.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades no Brasil*. Tradução por Patrick Burglin. Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JUNIOR, Henrique Cunha. “A Capoeira e a Educação dos Afrodescendentes”. In: *Revista Íbamò*. v. 1. Ano 1. Associação de Capoeira Kilombar-te. Rio de Janeiro, 2018.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileiro*. Niterói: EDUFF, 2000.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução Referente à Ação da OIT*. Brasília: OIT, 2011.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

_____. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. 16 de dezembro de 1966. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

_____. *2015-2024 - Década Internacional de Afrodescendentes*. 2015. Disponível em: <<http://decada-afro-onu.org/index.shtml>>. Acesso em: 28 de julho de 2018.

_____. *Discurso do Ministro da Cultura Gilberto Gil*. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/discursos/-/asset_publisher/DmSRak0Yt-QfY/content/ministro-da-cultura-gilberto-gil-na-homenagem-a-sergio-vieira-de-mello-36642/10883>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

_____. *Vidas Negras*. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZTHSCTut7LA>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto Anti-Racista - Ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Coleção Política da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

REIS, Leticia Vidor de Sousa. *O Mundo de Pernas Para o Ar: a Capoeira no Brasil*. São Paulo: FAPESP; Publisher Brasil. 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto. (Org.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

TAVARES, Julio Cesar de. *Dança de Guerra - Arquivo Arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal afro-brasileira*. Belo Horizonte. Nandyala, 2012.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Declaração de Friburgo Sobre Direitos Culturais*. 2007. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Direitos-Culturais-Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Friburgo.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas. *Declaração e Programa de Ação de Durban*. 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

VIEIRA, Luiz Renato. “A Capoeira e as Políticas de Salvaguarda do Patrimônio Imaterial: legitimação e reconhecimento de uma manifestação cultural de origem popular”. In: GONÇALVES, Alanson M. T. (Org.). *Capoeira em Perspectivas*. Belo Horizonte. Editora Tradição Planalto, 2012.



CAPÍTULO 24

É POSSÍVEL HAVER DEMOCRACIA NO BRASIL SEM REAL DEMOCRACIA RACIAL?

LIVIA DE SOUZA VIDAL¹

Somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (bell hooks, 2013, p. 50).

O racismo no Brasil é uma experiência gravíssima que perpassa todas as nossas relações sociais. Podemos constatá-lo através do genocídio da juventude negra, do encarceramento seletivo, dos índices de interrupção da trajetória escolar de crianças e jovens negros, do sofrimento de mães e mulheres nos espaços de saúde e casas de parto, da gritante diferença salarial, da baixa representatividade em espaços de tomada de decisão, produção e difusão do saber, bem como dos índices de violência doméstica e sexual que demonstram que a maioria das vítimas são mulheres negras. Estas e tantas outras não citadas situações evidenciam a desigualdade racial que perpassa nossas relações cotidianas, essas experiências têm sido cada vez mais estudadas e discutidas nos meios acadêmicos.

Os estudos sobre a “realidade racial brasileira” em espaços acadêmicos tomam um vulto importante nos anos 50 quando da ocorrência do Projeto UNESCO. Momento reconhecido por consolidar “no campo das ciências sociais, uma produção acadêmica que julgava como falsa consciência o mito da democracia racial” (Maio, 2000, p. 116). Neste momento, contou-se com o protagonismo de um importante intelectual brasileiro,

¹ Pedagoga do DEGASE. Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Desenvolvimento, Meio Ambiente e Sociedade, por duas universidades na Bélgica, Universidade Católica de Louvain-la-Neuve e Universidade de Liège. Coordenadora pedagógica e de projetos na Coletiva Mulheres de Pedra.



SE NE TEKREMA - Nenhuma criança nasce com os dentes. Símbolo do crescimento e da interdependência

Florestan Fernandes que “considera que os estudos sobre as relações raciais eram um indicador preciso do amadurecimento das ciências sociais no Brasil” (Maio, 2000, p. 121).

Neste sentido interessa-nos refletir sobre a urgente apropriação na Educação dos conhecimentos, pesquisas e reflexões produzidas desde então sobre relações raciais no Brasil. Para tanto discutiremos as políticas visando à equidade racial que vêm sendo consolidadas ao longo da história, travando um diálogo entre elas, o pensamento de Florestan Fernandes e de Nilma Lino Gomes acerca do tema. Entendemos que o processo democrático comprometido com as liberdades e com a igualdade deve prezar pela inclusão das diversidades.

RELAÇÕES RACIAIS E DEMOCRACIA NO BRASIL

O sociólogo Florestan Fernandes, ao refletir em 1966 sobre os “Aspectos da Questão Racial”, traz à tona reflexões relevantes sobre a democracia no Brasil, afirmando que ela “ainda não existe, porém, e nunca existirá se os dados das investigações científicas não forem aceitos objetivamente e aproveitados de forma concreta na construção de uma sociedade multirracial” (Fernandes, 1966, s/p). Os escritos de Fernandes no citado texto discorrem longamente sobre o comprometimento dos brancos no processo de transformação e construção de uma real democracia e convoca a uma tomada de posição.

Sinaliza um risco significativo para a não transformação ancorado no medo de se ter preconceito e uma “confusa combinação de atitudes e verbalizações ideais que nada têm a ver com as disposições efetivas de atuação social” (Fernandes, 1996, s/p). Visto que “diante do ‘preconceito de cor’ é(há) a tendência a considerá-lo algo ultrajante (para quem o sofre) e degradante (para quem o pratique)” (Fernandes, 1966, s/p). E segue suas reflexões responsabilizando diretamente os brancos:

Ignorando a natureza do drama real das populações negras e mestiças, o papel que a escravidão teve para criar esse drama, os deveres da fraternidade cristã, os imperativos da integração nacional numa sociedade de classes etc., o “branco” propende a um típico ajustamento de “falsa consciência” (Fernandes, 1966, s/p).

Florestan evidencia a grave situação vivida por pessoas negras no período do pós-abolição. Como poderiam negros se integrarem de forma

igualitária e respeitada sem um processo profundo de transformação de comportamento e pensamento? Para ele, “isso equivale, do ponto de vista e em termos da condição social do ‘negro’ e do ‘mulato’, a uma condenação à desigualdade racial com tudo que ela representa num mundo histórico construído pelo branco e para o branco” (Fernandes, 1966, s/p).

Florestan, considerado um “dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional” (Haddad, 2010), como é sabido, possui uma origem simples, precisou interromper os estudos aos nove anos de idade para ajudar nas despesas da família. Tendo passado pelo Madureza, o supletivo da época, chega à universidade com uma trajetória diferenciada.

Os estudos sobre a questão racial se solidificam na trajetória de Florestan, após a defesa de sua tese “A função social da guerra na sociedade Tupinambá”, defendida em 1951 na Universidade de São Paulo (USP), onde já exercia docência como assistente de Fernando de Azevedo, desde 1945. Os estudos de Florestan, de acordo com Lilian Schwarcz (2013), estavam comprometidos em “fundar uma sociologia científica no Brasil; uma teoria e uma produção engajadas e que lidassem com os impasses existentes no próprio país”. É a partir do Projeto UNESCO que o tema das relações raciais passa a ser aprofundado, trazendo como marca a identificação da existência de um problema e o questionamento da até então defendida “democracia racial”.

A partir de então, podemos identificar uma ampla produção e reconhecimento do sociólogo, neste campo, evidenciada, notadamente, nas seguintes contribuições: o livro “Brancos e Negros em São Paulo”, publicado em 1953 em coautoria Rogers Bastides; a orientação da tese de doutorado do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso intitulada “Formação e desintegração da sociedade de castas: o negro na ordem escravocrata do Rio Grande do Sul”, defendida em 1961; seu livro “A integração do Negro na Sociedade de Classes”, publicado pela primeira vez em 1964; “no mesmo ano, Florestan faz uma conferência no ‘Curso de Introdução ao Teatro Negro’” (Guimarães, 2002, p. 56); “O negro no mundo dos brancos”, livro publicado em 1972.

Esta última obra, apesar de publicada em 1972, período de exílio, resulta de “uma longa jornada: os ensaios (teriam sido) redigidos entre 1965 e 1969, elaborados, porém, na época da pesquisa da Unesco” (Schwarcz, 2013, p. 123). Produzidos, assim, quando ainda estava no Brasil, antes de sua aposentadoria compulsória, em 1969, em consequência do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em consequência da ditadura. A obra reúne

artigos publicados em diversos lugares do mundo: “Aspectos da Questão Racial”, “Lisboa em 1966”; “Além da Pobreza: O Negro e o Mulato no Brasil, NY, em 1969”; “A Persistência do Passado, Boston, 1968”; “Imigração e Relações Raciais, NY, em 1965”; dentre outros.

AVANÇOS E RETROCESSOS DA “REALIDADE RACIAL BRASILEIRA”

O racismo e suas consequências demonstram um panorama atual que não pode ser considerado uma experiência vivida pelas ditas “minorias”, não são situações excepcionais na sociedade brasileira, mas afeta a maior parte da população. Precisamos assumir que essa experiência não é uma exceção. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 54% da população brasileira é composta por pessoas que se autodeclararam negras, categoria que resulta do somatório das autodeclarações de pessoas pretas e pardas. Estudos realizados têm ajudado a evidenciar o racismo em suas mais diversas expressões. Está confirmado, ele existe e precisa ser enfrentado. Nesse sentido podemos nos perguntar o que temos feito para transformar tal situação?

No texto “Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra”, Nilma Lino Gomes e Ana Amélia de Paula Laborne (2018) abordam um tema com o qual trabalhamos há sete anos, dentro do sistema socioeducativo do RJ, e temos encontrado poucos pares na educação que estejam preocupados com a temática. Somente nos últimos três anos, pesquisadores da área da educação passaram a relacionar a temática racial aos estudos sobre juventude. As autoras afirmam que “a cor da pele, quanto mais escura, mais se torna uma marca que estigmatiza. A periferia e a favela, como locais de moradia, são suficientes para que o extermínio seja decretado.” (Gomes; Laborne, 2018, p. 4).

Nilma Lino Gomes foi a primeira reitora negra no Brasil, tendo assumido, em 2013, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), em Redenção, no Ceará. Gomes foi professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação e coordenadora-geral do Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 2010, integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Oriunda de família pobre, que sempre a incentivou a estudar e a ter orgulho de ser negra, formou-se em pedagoga pela UFMG em 1988. Fez seu Pós-Doutorado em Sociologia na Universidade de Coimbra, concluído em 2006. Em 2015, assumiu o Ministério das Mulheres, da

Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, na qualidade de ministra, ocupando o cargo até o impeachment de Dilma Rousseff, em agosto de 2016. No discurso de posse, Nilma comprometeu-se com a luta pela vida da juventude negra.

Em 2018, palestrando na Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), Nilma afirmou que “viver o racismo no Brasil é ser um corpo estranho, ser negro e ser negra no contexto do racismo é ser um corpo estranho, é ser um corpo que as pessoas sempre duvidam dele, é ser um corpo que chega pela primeira vez em lugares de poder” (informação verbal).

E transcorre suas reflexões pontuando que “se nós queremos superar o racismo, nós temos que dar visibilidade aos corpos negros em espaços de reconhecimento e de forma de reconhecimento e de forma digna” (*Ibid.*, 8’10). Em sua fala pauta que “ser uma exceção, como muitas vezes a minha trajetória é, só significa a confirmação de quão racista são as nossas sociedades e as nossas estruturas” (*Ibid.*, 2’15).

No texto “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, Nilma Lino Gomes investiga “o diálogo entre a produção acadêmica e os movimentos sociais” (2012, p. 39) e questiona o que é identidade. Apresenta sua perspectiva sobre identidade negra e os desafios para a construção desta identidade. Sinalizando que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (Gomes, p. 43).

A autora discute o uso sociológico do termo raça e enfatiza a necessidade de praticarmos uma educação para a desconstrução das desigualdades raciais, uma educação antirracista, como vem a citar Angela Davis em sua fala na CLACSO de 2018. Interessante que Nilma amplia a discussão do termo raça em sua perspectiva biológica e genética, já abandonada, trazendo referências sociais para a discussão. Segue apresentando termos deste campo de reflexão e finaliza ressaltando a importância de um processo educacional antirracista.

[...]quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros (Gomes, s/d, p. 47).

Vale ressaltar que raça e racismo são discutidos neste projeto de pesquisa a partir de uma abordagem sociológica. O antropólogo Kabengele Munanga (2016) afirma que “raça não tem mais um fundamento biológico e que seu uso em ciências sociais é uma construção sociológica que auxilia na análise de um sistema social” (Munanga, 2016, p. 221). Seguimos sua linha de raciocínio, tendo em vista que os exemplos anteriores denunciam que raça continua sendo utilizada em nossa sociedade para diferenciar não somente características físicas, atrelando a elas superioridade/inferioridade cultural, sequela histórica dos refutados estudos racialistas.

REPARAÇÃO, DIÁLOGOS POSSÍVEIS

As consequências do racismo e da discriminação racial não atingem somente o Brasil, haja vista a Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2024, lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU), conclamando todos os países a se posicionarem e agirem em prol do reconhecimento, da justiça e do desenvolvimento das populações afrodescendentes. Uma proposta política internacional de reparação que visa a “honrar e preservar a memória histórica de pessoas afrodescendentes” (ONU, 2014, p. 6), pois reconhece que suas culturas e identidades têm sido sistematicamente menosprezadas e suas populações têm sofrido consequências trágicas.

No Brasil, políticas de reparação vêm sendo elaboradas ao longo da história, encontrando uma expressão significativa nos últimos anos com o objetivo de “criar possibilidades para o desenvolvimento pleno da população negra brasileira através de ações afirmativas” (Abreu, 2016, p. 166). A política de cotas, a demarcação de terras quilombolas, o reconhecimento do patrimônio cultural de expressões como jongo, capoeira, funk, dentre outras, bem como a Lei n. 10.639/2003 comprovam uma atuação política com perspectiva reparadora. E entendemos que essa reparação é elaborada com objetivo duplo – reparar a sociedade brasileira como um todo e a população negra em especial no que tange à violação histórica, o crime de escravidão, atuando ao mesmo tempo em relação à violação atual, consequência da anterior, que é o racismo que marca nossas relações cotidianas.

Essas tomadas de decisão políticas sinalizam que não há mais silêncio oficial em relação a esta insuportável situação. Militantes, estudiosos e tantas outras pessoas buscaram histórica e cotidianamente denunciar e construir alternativas que caminham no mesmo sentido da proposta agora encampada pela Década Internacional de Afrodescendentes. Entretanto,

sabemos que a reparação ainda não é uma decisão assumida e afirmada de forma integral. E entendemos que as decisões oficiais não são suficientes para alterar tantos anos de opressão e desigualdades mascaradas.

E, nesse contexto, concordamos com as pesquisadoras Hebe Mattos e Martha Abreu ao pontuarem que essa lei traz “para o âmbito da escola, (pela primeira vez), a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil era uma democracia racial” (Abreu; Mattos, 2009, p. 9). Entendemos que pela primeira vez esta temática integra o currículo oficial da educação e possui documentação legal específica, que se propõe:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (Abreu; Mattos, 2009, p. 9).

A reparação histórica pode ser vislumbrada em relação ao crime de escravidão reconhecido internacionalmente. Entendemos que existe uma dívida incalculável a ser restaurada e que políticas de reparação podem auxiliar nesta caminhada. Por outro lado, as relações de desigualdade racial, nas mais diversas expressões do racismo, vivenciadas na atualidade, também podem ser objeto de reparação.

Na perspectiva da Justiça Restaurativa, a reparação pode ser uma resposta possível a um dano ou crime cometido:

[...] o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança (Zehr, 2008, p. 170).

A reparação, neste sentido, seria uma atitude proposta por aquele que se entende responsável por causar um dano, um mal a outra pessoa, seria uma forma de corrigir a situação, reparar ou restaurar as relações. Entretanto, na Justiça Restaurativa, esse processo acontece de forma direta entre as partes envolvidas em determinado conflito. Tanto o racismo quanto a escravidão são danos de ampla proporção e a reparação proposta para no campo da educação, não foi definida por quem deverá executá-la.

Será que esse processo legal por si só garante a real responsabilização das instituições escolares e dos profissionais responsáveis pela implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana?

No paradigma restaurativo de justiça, quando a responsabilização é imposta ou terceirizada se torna ineficaz. Justamente uma das críticas que faz ao sistema jurídico tradicional é sobre a sua notória incapacidade de promover responsabilização. No sistema tradicional de justiça, o juiz determina a responsabilidade e imprime uma punição que deveria gerar sentimento de culpa, constrangimento e repulsa à ação delituosa. Entretanto, como sabemos, esses resultados dificilmente se consolidam. Os mecanismos da justiça tradicional se sustentam a partir da atribuição de culpa e da punição, a desejada responsabilização pode ser entendida como um sinônimo da culpa.

Um real processo de responsabilização advém do reconhecimento do dano, da compreensão da dor vivida por quem sofreu o dano e de uma construção conjunta de acordos em busca da reparação. As pessoas envolvidas na construção restaurativa de justiça nomeiam sentimentos que afloram e que estão latentes relativos à violação/ dano vivenciado, identificam necessidades que precisam ser cuidadas (proteção, respeito, escuta, igualdade, encorajamento, pertencimento, identidade, etc.) e se responsabilizam mutuamente para que essas necessidades possam ser atendidas na medida do possível.

As políticas de reparação como a Lei n. 10639/2003 e as diretrizes curriculares correspondentes foram pensadas e consolidadas por pessoas que fizeram o percurso crítico sobre as consequências do racismo em nosso cotidiano e estão plenamente convencidas da necessidade de políticas afirmativas e de ações práticas que promovam a superação do racismo. Entretanto esse percurso não necessariamente foi percorrido pelos profissionais da educação, muitas vezes autores e/ou vítimas de expressões e atitudes racistas cotidianas. Serão eles os promotores da aplicação das legislações que visam sua transformação? De que maneira? A partir de qual arcabouço teórico, tendo em mãos quais ferramentas críticas para se distanciar de relações tão arraigadas em sua construção identitária? O quanto de dor essa proposta política, aplicada nua e crua, acompanhada de um simples cumpra-se tem provocado?

Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, s/d, p. 43).

Quinze anos após a promulgação das diretrizes e da legislação que promove a proposta de ensino de promoção da diversidade étnica e racial, sabemos que ainda existem limitações e dificuldades para a efetivação delas.

Carlos Hasenbalg, refletindo sobre a desigualdade racial no Brasil, afirma que “as pesquisas sobre educação indicam que crianças não-brancas completam menos anos de estudos que as brancas [...]. As disparidades no acesso, permanência e finalização dos ensinos médio e superior são ainda mais acentuadas” (Guimarães, 2006, p. 261).

Construir propostas e estratégias cotidianas de promoção de relações raciais saudáveis e respeitadas no espaço escolar é, nesse contexto, contribuir para uma formação antirracista e cidadã. E entendemos que, para além de conhecimentos, esse ambiente escolar precisa abrir espaço para que “as tensas relações produzidas pelo racismo” (Oliveira, 2016, p. 297) se apresentem e possam encontrar espaço para que sejam cuidadas.

O currículo é pensado como texto, identidade, território político, relação de poder, discurso, de acordo com Silva (2017), ao discutir perspectivas críticas e pós-críticas da educação. Na perspectiva pós-crítica, busca ir além da tomada de consciência e da análise econômica da sociedade, integrando as subjetividades: o pessoal como um corpo político, as reflexões sobre diversidade e as relações de poder que as tecem e que precisam ser problematizadas.

A questão central para as teorias de currículo é “o que ensinar?”. Sendo uma ferramenta de transformação, o conhecimento a ser ensinado está diretamente relacionado ao tipo de pessoa que se quer formar ou transformar. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2014) propõe um exercício de pensar currículo a partir de um compromisso com a problematização da diferença e da identidade. Segundo ele:

[...] a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir

a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (Silva, 2014, p. 81).

Permite-nos defender que um trabalho comprometido com a diferença e com a promoção de relações cuidadosas e respeitosas entre diferentes pode ser promovido nas escolas. Porém “não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las” (Silva, 2017, p. 102). Para o autor, consolidar um currículo antirracista implica necessariamente em “desconstruir o texto racial do currículo” (Silva, 2017, p. 103) que está marcado por mitos, inclusive aquele da supremacia de uma raça ariana, como relata Munanga (2016).

Os textos dos currículos, oficiais ou ocultos, ainda vigentes nos espaços escolares, “confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (Silva, 2017, p. 101). Problematicar essas concepções e suas expressões, as relações de poder, é fundamental, para que não se corra o risco de, ao exaltar a diversidade, camuflar desigualdades, como tem sido visto em algumas experiências de educação para as relações raciais.

Trabalhar a temática racial implica necessariamente em expor tensões e relações conflituosas que estruturam nossa história e estão presentes em nossas instituições, inclusive as escolares. Vivemos em uma sociedade racista e reconhecer isso implica em reconhecer nossas contradições e alinhar novas tessituras. Mas o que faremos com isso? Vamos exaltar a História, atribuir reconhecimento à memória do legado afro-brasileiro e precisamos ir além na perspectiva da reparação, precisamos dialogar sobre essas tensões, esses conflitos que, vividos de forma subjetiva e pessoal, refletem uma trama política e social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. “Diversidade cultural, reparação e direitos”. In: *Educação e Relações Raciais*, Niterói, v. 1, pp. 165-170, 2016.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores”. In: *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008, pp. 5-20.

BOONEN, Petronella Maria. *A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação*. 2011. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. “A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO”. In: *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 9, n. 2, pp. 321-345, 2015.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. “Entrevista com Carlos Hasenbalg”. In: *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 2, pp. 259-268, 2006.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ações afirmativas e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: *Ação Educativa*, Brasília, DF, out. 2012. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2020.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. “Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra”. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

GUIMARÃES, Antonio S. A. “Democracia Racial”. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Cadernos PENESB 4 – relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói, RJ: EdUFF, 2002.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INEP. *Memória viva da educação brasileira*. Brasília, DF: INEP, 1991. 62 p.

MAIO, Marcos Chor. “O projeto UNESCO: Ciências Sociais e o ‘credo racial brasileiro’”. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 46, pp. 115-128, jun./ago. 2000.

MUNANGA, Kabenguele. “Teoria social e relações raciais I”. In: *Educação e Relações Raciais*, Niterói, v. 1, pp. 205-228, 2016.

NUNES, Gilcerlândia Pinheiro de Almeida. “A Integração do Negro na Sociedade de Classes: uma difícil via crucis ainda a caminho da redenção”. (resenha) In: *Cronos*, Natal-RN, v. 9, n. 1, pp. 247-254, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

PAIXÃO, M. J. P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIXÃO, Marcelo; et al. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil (2009-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2010.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. Petrópolis: Ação Educativa; São Paulo: Ceafro e Ceert, 2007.

VIDAL, Livia de Souza. *A justiça restaurativa no sistema socioeducativo: análise de uma experiência*. 2017. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

CAPÍTULO 25

PENSANDO SOBRE MULHERES NEGRAS NO BRASIL

LIVIA DE SOUZA VIDAL¹

O primeiro curso realizado pelo NEAB-ND, em outubro de 2015, ofertou a um grupo de 30 servidores um percurso reflexivo, profundo e diferenciado sobre negros, possibilitando o “re-conhecimento” crítico de nossas histórias e nossas bases e práticas, ainda racistas, pulsantes em nossas ações cotidianas. E, nesse contexto, a temática gênero foi apresentada de modo a se pensar a tensão identidade e diferença, em gênero e raça. Como foco da discussão, privilegiamos a experiência de mulheres negras.

Sabemos que gênero é uma categoria ampla que permite pensar as identidades, as nossas identidades afetivo-sexuais e, sobretudo, as maneiras pelas quais nos apresentamos e somos representados no mundo. E, nos limites das linhas que se seguem, será privilegiado, como recorte, o universo de mulheres negras. Essa escolha se justifica pela antiguidade e sensibilidade do tema, mulheres negras estão entre as pessoas mais vulneráveis na escala das desigualdades étnico-raciais. Além de ser este o campo de interesse e investigações de quem vos fala.

Sendo assim, nos interessou mapear as marcas presentes no olhar dirigido às mulheres negras e provocar uma experiência de deslocamento, oferecendo elementos diferenciados e agregando valor positivo aos corpos, às pessoas e às mulheres negras, olhadas, vistas, identificadas e qualificadas. Uma provocação que objetiva proporcionar a construção de relações de gênero e raça igualitárias e justas no que tange à experiência socioeconômica de mulheres negras no Brasil. E para tanto percorreremos

¹ Pedagoga do DEGASE. Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Desenvolvimento, Meio Ambiente e Sociedade, por duas universidades na Bélgica, Universidade Católica de Louvain-la-Neuve e Universidade de Liège. Coordenadora pedagógica e de projetos na Coletiva Mulheres de Pedra.



DAMEDAME - Quadrados múltiplos, do jogo de xadrez. Símbolo da esperteza, inteligência e estratégica

os seguintes desafios: reconhecer a identificação de nossos preconceitos, impulsionar o afrontamento de nosso racismo e fomentar a transposição das barreiras de nossos pré-julgamentos.

Pensaremos raça como uma categoria social e historicamente construída (que tem subsidiado ações e relações racializadas no mundo), seguindo a categorização do IBGE que considera negro um grupo que inclui pessoas autodeclaradas pretas ou pardas.

DESCOBRINDO HISTÓRIAS

— Maldita negra! [...] Douda... Douda fingida, caro te há de custar [...]

— Procuo minha mãe, que correu nesta direção, fugindo ao cruel feitor, que a perseguia [...]. Estava no serviço, coitada! Minha mãe caiu, desfalecida; o feitor lhe impôs que trabalhasse, dando-lhe açoites; ela deitou a correr gritando. [...] É douda, minha senhora; fala de meus irmãos Carlos e Urbano, crianças de oito anos, que meu senhor vendeu para o Rio de Janeiro (Reis, 2010).

As frases acima ilustram nossa conversa e a leitura desse texto foi proposta na aula como pano de fundo, uma leitura em pedaços que nos transpõe ao universo sabido e desconhecido da vivência de pessoas escravizadas. Para adensar nossa conversa, vale ressaltar que nos referimos ao conto “A escrava”, escrito por uma mulher, negra, maranhense. Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira, autora de romance abolicionista publicado em 1859.

O conto de Maria Firmina traz alguns adjetivos atribuídos à Joana, protagonista da trama: maldita, douda, fingida e coitada. Utilizados para identificar aquela mulher preta, escravizada, mãe. Esse universo, retratado em um conto que data de 1887, nos coloca em face de uma experiência feminina que perfaz a memória ancestral de muitas brasileiras, dores que ainda não foram cuidadas, memórias abafadas. Poderíamos ir mais distante e rememorar o sequestro do qual foram vítimas mais de 10 milhões de pessoas na África, a agressão de serem retiradas de suas famílias, separadas de suas histórias e terem essas histórias invisibilizadas, desprezadas, reduzidas e desprestigiadas. Essa é uma experiência comum a homens e mulheres pretos que vivenciaram o tráfico de escravos. E apontar

na experiência do cotidiano escravagista como mulheres negras foram utilizadas ao bel prazer de muitos homens para saciar seus desejos sexuais entre outras formas de subjugação, anulação de autonomia e destruição de identidade.

Em suma, ser mulher e/ ou mãe preta no Brasil durante o período escravocrata remete a uma experiência de dor. É possível que tenha havido exceções, experiências diversas, menos dolorosas, mas o fato é que uma condição não humana pautava as relações escravagistas, seres humanos escravizados eram reduzidos a coisa não humana, objeto, propriedade pertencente a alguém. Essa relação a priori não é de respeito ou cuidado. E se pensarmos que a colonização era pautada por uma estrutura patriarcal, na qual as mulheres em geral tinham menos valor, sobretudo nas decisões religiosas, políticas e econômicas que regiam as relações sociais, as mulheres pretas, nessa experiência, eram ainda mais prejudicadas.

Como podemos acompanhar na leitura do Professor Amauri Mendes, a ideologia de branquitude, o ideal branco e eugênico, consolidou boa parte de nossas tomadas de decisão política nas primeiras décadas da república. Ideologia que reatualiza o desprestígio social das pessoas negras e mestiças no Brasil e gera um processo de autonegação, com políticas públicas construídas para esse fim.

Como nos aponta a historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, em seu livro “O espetáculo das raças”, o discurso eurocêntrico, pautado em padrões aristocráticos franceses, foi assumido por muitos pensadores brasileiros. Esse pensamento contribuiu para a construção de uma identidade nacional que desaprovava o povo tal e qual era composto, a terra e as práticas culturais que aqui se forjavam no início do século XX. Ser homem e branco parecia ser a solução dos problemas desta nação, segundo o padrão eugênico apregoado. E padrões definidos por franceses, estudiosos do comportamento, determinaram muitas de nossas políticas. Respalhada nesse pensamento, nossa elite local, que ditava as políticas nacionais tinha “projetos eugênicos que pretendia eliminar a doença, separar a loucura e a pobreza” (Schwarcz, pp. 44-46), condições atribuídas à população preta e mestiça. Ou seja, uma corrida para se livrar da característica mestiça e da pele preta que segundo esse pensamento atestavam degeneração, atraso, selvageria e inviabilidade da nação.

ENUMERANDO DESAFIOS

Falamos acima que essa experiência histórica ainda pulsa em nossa memória ancestral, mas, sobretudo, ela estrutura a nossa configuração socioeconômica contemporânea. Vamos tomar por base os dados do Censo de 2010, sistematizados no Mapa de Gênero do IBGE, publicado em 2014, para avaliar a situação da mulher brasileira na atualidade.

Adentrando esse mundo quantitativo, podemos verificar de cara que mulheres são mais numerosas no Brasil, possuem mais anos de estudo, e mesmo assim continuam ganhando salários menores e, em raras exceções, ocupam cargos de chefia e são respeitadas nesse lugar. A população brasileira é composta aproximadamente por 97 milhões de mulheres e 93 milhões de homens (IBGE, p. 55). Se pensarmos na composição dos espaços políticos, identificaremos rapidamente que as mulheres não ocupam um número de cadeiras que contemple nossa representatividade na tomada de decisões. Os homens ainda estão construindo a política em nosso nome, escolhendo ou ignorando o que é melhor para nós. O mesmo se evidencia entre os reitores de universidades brasileiras, juízes, defensores públicos, etc.

Em outra esfera, identificamos que ainda carregamos sozinhas, na maioria dos casos, a responsabilidade pelo cuidado com os filhos e com a casa, exercendo, em paralelo, outras funções em nossas jornadas. As mulheres são chefes de 87% das famílias monoparentais com filho. Conhecemos inúmeros casos de mães solteiras que cuidam da casa, da criança e ainda trabalham. E essa situação se agrava quanto à renda, já que as mulheres com menor renda comprometem grande parte seu dinheiro com a manutenção de suas famílias, o que demonstra uma maior vulnerabilidade, visto que o pouco que ganham não investem em si próprias, comprometendo em média 45% de desta com a casa.

A situação se agrava, se torna mais sensível e complexa, quando tomamos o “Dossiê Mulheres Negras”, organizado pelo IPEA em 2013: mulheres negras são as que recebem os menores salários. E podemos acompanhar uma diferença brutal no acesso a renda. Enquanto elas recebiam, em média, 544 reais por mês, as mulheres brancas, 957 reais, com base em dados de 2009. Nessa comparação, homens brancos ocupam o melhor lugar, seguidos dos homens negros. E as mulheres negras são as que menos realizam o sonho da carteira assinada.

Em relação aos níveis de escolaridade, a situação se configura de outra maneira. Mulheres possuem mais anos de escolaridade em relação aos homens, sendo que pessoas brancas estudam mais que as pessoas negras. Aqui a desigualdade racial é preponderante. Podemos acompanhar uma evolução significativa nos dados que atestam um aumento global dos anos de escolaridade da população brasileira, entre 1995 e 2009, mas a desigualdade se mantém, pois a população negra goza de índices mais baixos de escolaridade.

A pesquisadora Jacqueline Aparecida Ferreira Romio, autora de artigo no citado texto organizado pelo IPEA, denuncia o incipiente campo de investigação no Brasil acerca da situação específica das mulheres negras e suas vulnerabilidades. Aborda o tema vitimização e aponta a sensibilidade, visto que mulheres negras, na experiência de vítimas, precisam ainda se reconhecer como tal e se identificarem como possuidoras de direitos. Tendo experimentado historicamente a não existência dos mesmos.

Podemos concluir esse diálogo com os dados, tomando informações sobre a violência contra mulheres, construindo uma ponte com a história de Joana, “A Escrava”. Vale dizer que aqui estamos destacando a situação da violência física, visto que todos os dados demonstram expressões diversas de violência às quais as mulheres negras estão expostas. Olhemos o Mapa da Violência de 2015 que aponta o aumento do número de homicídios de mulheres negras, ao passo que, no caso de mulheres brancas, há diminuição. Essa violência se realiza de forma significativa dentro do domicílio e é perpetrada em grande parte por arma “branca”.

Maria Firmina nos lança a experiência da escrava mãe que sofre pela dor da perda de seus filhos, de desconhecer seu destino, pelo cotidiano de submissão e subserviência, por ser alguém que sonha e crê em algo melhor e foge, sempre foge na negação da condição que lhe é imposta, de objeto, coisa, pertencente a outrem. Nessa experiência, ela é tratada como aquela que finge, corre, aquela que foge, que precisa ser perseguida, desfalece, grita, fica falando do passado, e tudo isso é trazido com uma carga negativa, depreciativa bem forte.

Essa é uma experiência singular de ser mãe, mulher, negra, perder um filho, desconhecer seu destino, ter sua história apagada, perder o direito de chorar e gritar sua dor. Outro tempo, outro lugar, outra dor. Ou seria a mesma? Será a mesma dor imposta a mulheres, mães de crianças negras que veem seus filhos assassinados cotidianamente em nome da segurança pública? Joana, na expressão de suas legítimas dores e sofrimentos, é

desqualificada por ser mulher, por ser preta, por ser escrava, por ser mãe, por sofrer, sentir dor, preocupar-se. E suas dores ignoradas falam dessa experiência silenciada, abafada, dessa sua vida roubada. Será que ouvimos nossas dores, cuidamos delas? Para além de nossas experiências pessoais, nosso Departamento nos confronta cotidianamente com a reatualização dessa experiência. Como lidamos? Como percebemos essas pessoas? São pessoas? Cuidamos delas como pessoas?

CONSTRUINDO IDENTIDADES

Para adentrar os “Jardins de Nossas Mães”, trazendo a escrita de Alice Walker, passemos a outro momento, em que é tempo de saudar e rememorar outras histórias, aquelas que fortalecem e constroem. Walker, em seu texto, rememora experiências de diversas artistas, mulheres, negras, anônimas, nos EUA, muitas que nem se sabiam artistas. E nos diz que criar, exprimir, sonhar, construir um mundo menos penoso que aquele real, imposto, parece ter sido a ladainha entoada por muitas mulheres negras; fala das “primaveras de criatividade que existiam nelas”. Aproxima a experiência criativa, artística, da experiência espiritual. Carregamos em nós uma potência que não se deixa dominar. E experimentar essa potência, dar voz e via a ela parece a saída para garantia de nossa humanidade, para que as dores da realidade não se imponham a nossa singularidade.

Jardins, cantos, colchas de retalho, poesias, nos colocam em sintonia com aquilo que nos transporta a outro lugar, a outro tempo, os quais temos dificuldade de objetivar, mas experimentamos em alguma de nossas ações. Essa é a proposta da escrita de Alice Walker.

Será que conhecemos os caminhos das verdades de nossos corpos e de nossas almas? Eduardo Viveiros de Castro fala de perspectivismos indígenas, apontando a existência de outras formas de ler o mundo. Faz um contraponto ao pensamento ocidental, patriarcal, centrado em uma perspectiva europeia que configurou a construção de nossa identidade enquanto Brasil. E dessa proposta abre caminhos para se pensar a existência de outras perspectivas, outras leituras, compreensões de mundo. Em seu trabalho, analisa como vivem os ameríndios, como se comportam, como se relacionam com a vida, com a morte, com os animais, com seus corpos. O antropólogo se contrapõe à perspectiva eurocentrada que pauta seu encontro com o outro, com o diferente na classificação, comparação e

hierarquização de culturas, partindo do pressuposto de que existe uma que é a certa, a melhor, no caso a europeia. Precisamos com urgência dar as mãos à proposta de Castro e mapear nossas perspectivas, mapear a verdade inscrita em nossos corpos e cessar com o processo de autoaniquilação do qual somos vítimas: brasileiros, mulheres, negros.

Aceitar a nós mesmos e aceitar o outro entendendo sua diferença, respeitando sua verdade, é um exercício que pode ajudar na conexão com nossa poesia interna e na proteção das vidas. Pesquisadoras estão construindo essa proposta, perspectivas femininas, perspectivas femininas negras, maneiras de estar no mundo em harmonia com as verdades de sua experiência, de sua condição, que respeitem e valorizem mais a pessoa que somos.

Naquela aula, havia citado Tomaz Tadeu da Silva e suas reflexões acerca da relação entre linguagem e identidade e diferença. Silva está pensando educação e, a partir do pensamento pós-estruturalista, propõe uma discussão sobre diversidade, ressaltando a importância de lidarmos com a tensão diferença-identidade. Tensão que está presente em nossas relações na maneira como nomeamos, identificamos, qualificamos e hierarquizamos a linguagem, o signo que permite essa nomeação se dá em meio a relações de poder. Dizer que Joana é douda, fingida, fujona, maldita negra, é supostamente descrever uma pessoa e uma situação e ao mesmo tempo reforçá-la, construí-la e ratificar um olhar dirigido à mulher negra que pode muitas vezes passar por esse caminho da loucura “nêga maluca”, poderia ter sido o olhar sexualizado da “mulata”, ou o da “quizumbeira”. Enfim, identidades fixas que atribuímos despercebidamente a pessoas e que carregam um peso que não as permite simplesmente serem em suas diferenças, terem o direito de serem elas mesmas. Podemos fazer isso conosco também.

Tomemos as contribuições de Silva e passemos à declaração de Neusa Santos Souza, em seu livro “Tornar-se Negro”. Souza analisa, a partir da psicanálise, relatos de vida de pessoas negras e vai mapeando suas dores, sofrimentos e dificuldades para afirmar uma identidade negra. A estudiosa nos revela que pessoas negras têm sua identidade negada na arena das relações sociais e nessa situação são confrontadas ao ideal de ego branco, como único parâmetro de humanidade possível. Essa experiência, fruto de uma construção histórica, ainda se inscreve na hierarquização racista. Pessoas negras são desqualificadas continuamente, suas vidas podem ser retiradas e isso não nos choca, podem ser xingadas, maltratadas, e isso

não nos causa assombro. E se fizermos uma autoanamnese é possível que identifiquemos em nós um olhar inferiorizante, exigente demais, interpretamos seu estereótipo. Fato que nos últimos anos vem se transformando com a temática racismo, cada dia mais presente em nossas discussões e reflexões.

Souza nos chama atenção para a necessidade de se valorizar ideais negros para que a diferença racial deixe de ser um sofrimento. Que alcemos outros ideais de ego, outras perspectivas de mundo, deixando a diferença existir, se exprimir.

HISTÓRIAS NOSSAS

Retomemos nossa Maria Firmina dos Reis, escritora, negra, livre, mulher, nascida em 1925, maranhense. A autora realizou a experiência da expressão criativa apontada por Walker e, em sua singularidade, com conhecimento de seu tempo, esteve comprometida com a abolição da escravidão e com a educação de crianças. Foi professora de séries iniciais. Aposentou-se e continuou ensinando para turmas mistas, sem o uso de castigos, contrapondo-se ao estabelecido na época. Engajada com a proposta de educar a todas e todos. Bonita história de vida! Será que algum de vocês a conhecia? Se não, por que será que ela não nos foi apresentada?

Agora puxemos na memória o último filme visto, o último livro, o personagem mais interessante da última novela assistida, o melhor professor, o político mais admirado, o melhor poeta, para os que gostam de poesia, a pintura ou fotografia que mais tocou... Eram homens ou mulheres? Eram negros? Se eram mulheres, eram mulheres negras?

Visitemos brevemente a história de mais duas importantes desconhecidas. Podemos falar de Luiza Mahin, nome dado ao Colégio Estadual que funciona na unidade socioeducativa PAC-GC. Luiza Mahin foi uma africana, guerreira, que se tornou livre em 1812, vindo a ser uma importante líder na Revolta dos Malês, em 1935, na Bahia, e mantendo-se engajada na luta contra a escravidão durante toda a sua vida.

Leiamos Carolina Maria de Jesus, escritora, negra, nascida em Minas Gerais, que publicou obras consagradas da literatura brasileira nos anos 60, em São Paulo. Com relatos de vida emocionantes, nos fala de sua realidade de mulher negra, favelada. Encontrava em seus diários o espaço de liberdade e sanidade. O seu livro “Quarto de despejo” foi traduzido em diversas línguas.

Para concluir o exercício, proponho que guardemos nosso olhar atento. E, sobretudo, aceitemos que estamos mais do que capacitadas a escrever nossas histórias. Construir nosso fio criativo. Nossa experiência conectiva com a beleza e com a liberdade. Que possamos retirá-la da escuridão e do esquecimento. Isso pode ser um ato belíssimo. Um ato generoso.

Duvidar de nossos pré-conceitos, nossos julgamentos antecipados, contextualizá-los histórica, social e politicamente, renovar nossos sentimentos. Sobretudo, nas experiências cotidianas do trabalho socioeducativo. Encontrar soluções para contribuir de algum modo com a transformação das relações raciais que ainda permitem a morte de tantos jovens negros, o encarceramento dos mesmos e a reprodução de desigualdades.

Precisamos proteger as Joanas e seus filhos! Com a ousadia de sermos Luízas, Marias, Carolinas.

A noite não adormecerá/ jamais nos olhos das fêmeas/
pois do nosso sangue-mulher/ de nosso líquido
lembradiço/ em cada gota que jorra/ um fio invisível
e tônico/ pacientemente cose a rede/ de nossa milenar
resistência (Conceição Evaristo).

REFERÊNCIAS

CASTRO, Eduardo Viveiros. “Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena”. In: *O que nos faz pensar*, n. 18, setembro de 2004, pp. 225-254.

FLACSO; WASELFISZ, Julio Jacobo (Org.). *Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://flacso.org.br/2015/11/09/mapa-da-violencia-2015-homicidio-de-mulheres-no-brasil/>>.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ações afirmativas e princípio constitucional da igualdade* (O Direito como Instrumento de Transformação Social. A experiência dos EUA). Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.

IBGE. “Estatísticas de Gênero”. In: *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica*. n. 33. Rio de Janeiro, 2014.

IPEA. MARCONDES, Mariana Mazzini (Org.). *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília, 2013.

REIS, Maria Firmina dos. “A Escrava”. In: *Contos do Mar sem Fim: antologia afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010, pp. 111-126.

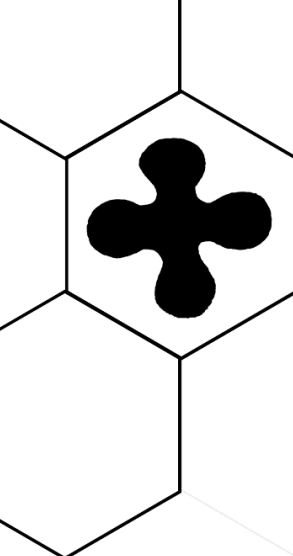
SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. SP: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WALKER, Alice. “In Search of Our Mothers’ Gardens”. In: *Search of Our Mothers’ Gardens: Womanist Prose*. EUA, Toronto, Londres: Harvest Book Harcourt, INC, 1983, pp. 231-243. Tradução de Katia Santos.



CAPÍTULO 26

NEM “RAIO EM CÉU AZUL”, NEM “DIÁLOGO DE SURDOS”: UMA PROPOSTA PARA ALÉM DO RACISMO E DO ANTIRRACISMO

AMAUURI MENDES PEREIRA¹

Tenho o amanhã, o amor e a poesia,
Posso caminhar sem medo!
(Solano Trindade)

Arrebata, descalsado, o dínamo, o amor e o pêndulo
das bocas ancestrais,
E incendeia as palavras, mandingas das origens do
tempo.
[...] Quem de nós será o escolhido para cavalgar pela
superfície largada no poema antecipadamente?
Como faz o anjo avesso em si, o anjo da linguagem,
sal e pedra, sol de línguas,
Guarda-chuva girando palavras pelas quais deslizo
pelo poço e pela brevidade dos ecos,
Pelas movediças e embaçadas lembranças, pelas palhas
e pelas cordas do dissoluto amor,
E afago, sob o nada, o barro e o repisado destino.
(Fausto Antônio)

A questão racial é, hoje, pauta inarredável da agenda política nacional. Espaços específicos para essa discussão são criados em partidos políticos, sindicatos, instituições em geral da sociedade civil, manifestações culturais e religiosas, dentre outros, e em governos dos três níveis.

Como alguém que participou intensamente desse processo, tenho sido convidado para falar sobre a história do Movimento Negro Brasileiro

¹ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, especialista em História da África pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) da Universidade Candido Mendes (UCAM), e graduado em Educação Física e Desportos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.



em muitos lugares. Vou e falo com orgulho pessoal e político-ideológico: afinal, vivemos um momento de vitória e de “colheita”, depois de mais de 40 anos ininterruptos de denúncias do racismo, de demandas de igualdade, de altos e baixos de ações e de busca de diálogo com o amplo espectro dos poderes sociais, políticos, econômicos e culturais.

Na sequência da exposição é comum deparar com diferentes comportamentos. 1) Há quem “não entenda nada (!)”: afrontados e duvidosos de que haja de fato racismo, ou “se é tanto assim”. Nesses casos... Haja paciência! 2) O mais comum é a perplexidade com as duas histórias que costumo contar, quase sempre intercaladamente: - A história do racismo/racismo no Brasil; a profunda e confortável influência das chamadas doutrinas do racismo científico emanadas do auge da “modernidade europeia ocidental”, sobre a quase totalidade da intelectualidade brasileira; - As lutas sociais dos meios negros: a crucialidade e abnegação da militância, suas organizações, discursos, êxitos em diversas regiões brasileiras, desde o início do século XXI!

Enfatizo ao máximo que uma história não existe sem a outra: sem racismo não haveria luta contra o racismo, seria outra história... Outra sociedade!

De um lado a raça era um problema central – um verdadeiro drama existencial – para os pensadores sociais brasileiros, membros das elites intelectuais que assumiam a responsabilidade de projetar o Estado nacional, o desenvolvimento da nação e da sociedade. Obrigatórios os nomes e trechos de obras de Nina Rodrigues, de Oliveira Vianna, de Silvio Romero, e a pregação racialista e racista de Arthur Hell Neiva, dos intelectuais presentes no Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, no discurso de Afrânio Peixoto, na Câmara Federal, em 1924, e tantos outros exemplos.

De outro lado, a consistência, força e legitimidade de pensamentos, escritos e ações, em ambientes sociais de maioria negra em quase todas as regiões do país.

Impressiona a diversidade, qualidade e abrangência de textos em órgãos da imprensa negra:

O negro no Brasil não só devastou florestas, andou a cata de ouro e de outros minerais, plantou os primeiros pés da rubeácea que nos deu toda riqueza. Ele alem de ser um factor da formação da grandeza primitiva, é o brasileiro que não cansa de lutar com

devotado amor, em todas as atividades humanas. É o hércules das forças que se enquadram a engrandecer os incontáveis fatores da nossa nacionalidade, por que é um brasileiro lutador e forte (“O Negro no Brasil”, Jayme de Aguiar, O Clarim D’ Alvorada, junho de 1928).

Difícil encontrar um texto, ao mesmo tempo poético e com essa qualidade analítica, escrito por alguém que se alfabetizara tardiamente, em situação de abandono social:

A alvorada de fé e de civismo surgiu radiante na manhã fresca de treze de maio. [...] Felizmente foi entoado com galhardia, nas ruas de São Paulo, o hymno de resistência Palmarina... Treze de maio de 88 foi um domingo de muitas esperanças para todo o povo brasileiro, que vivia aneado pela triste sorte dos pretos cativos. Este treze de maio foi também um Domingo, porém de fé e não de esperanças, porque a fé é a certeza, a esperança é a dubiedade. E de dubiedades e fracassos estamos cansados, precisamos da certeza e segurança na vitória final da raça. A esperança que trouxe a Lei Áurea foi a de não se saber o destino do negro que, embora livre das torturas, ficava desde esta data, no mais completo abandono e espoliado em tudo. A fé que trouxe este treze de maio foi a certeza no futuro, porque contemplou-se o negro majestoso na tribuna livre, saudando a aurora de 40 anos de liberdade, de trabalho e de progresso. [...] Agora devemos olhar para o presente que se apresenta grandioso, tal qual o treze de maio de 1928, onde negros de todos os matizes foram vistos, reunidos na maior confirmação da vontade da raça, nestes últimos tempos de decadência moral. (“Os dois treze de maio”, José Correia Leite, O Clarim D’ Alvorada, junho de 1928).

Ninguém (sempre que faço essa pergunta) ouviu falar da Frente Negra Brasileira. Pesquisa de Flavio dos Santos Gomes (2005) afirma que esta organização, que existiu entre 1931 e 1937, chegou a contar com mais de 60.000 filiados (mais do que o PRP-Partido Republicano Paulista, o maior e mais poderoso), especialmente na capital, mas também em incontáveis municípios do interior paulista. Além de possuir sessões em diversos estados brasileiros.

Fica fundada em São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação dos seus direitos sociais e políticos atuais, na comunhão brasileira (Cap 1 dos estatutos).

E, num momento em que mulher, no Brasil, ainda não tinha direito de voto e lutava por mínimos direitos sociais e no seio das famílias, D. Eunice Cunha assumia responsabilidades de organização e – antecipando visões do feminismo contemporâneo – incitava jovens negras à insubordinação contra valores raciais- sociais:

Muito a propósito do triste conceito que fazem sobre nós, olhemos o que nos preparam. Notemos a fundação desta Escola Luiz Gama com o fim de preparar meninas de cor para serviços domésticos. Por esta iniciativa se vê que para os brancos não possuímos outra capacidade, outra utilidade ou outro direito a não ser eternamente o de escravo. [...] Mas isto não sucederá, só se não houver negros que sintam bem de perto a necessidade de nos movimentar para nossa reabilitação na vida social. A vida de um povo depende da sua juventude. Pois bem, nos além de jovens somos mulheres... Mas onde podemos trabalhar, comungar as mesmas idéias? Em toda parte... Instruindo-nos, procurando conhecer bem de perto a necessidade do negro. (“Apêlo às Mulheres Negras”, Nice, O Clarim, abril de 1935).

Se ainda hoje é comum deparar com o desvalor entre negros e negras, quão precioso se mostra o olhar agudo e a leveza de Ghandi Araújo que deixam entrever a valorização da mulher e das afetividades no meio negro.:

Não tenham vergonha de quando rabiscarem poemas para suas namoradas mulatas e pretinhas dizerem o que elas verdadeiramente são. Procurem imagens adequadas e está tudo salvo. Lembre-se que só é ridículo o que é irreal. E só existe beleza onde há sinceridade (“Literatura Negra”, Ghandi Araújo, Tribuna Negra, setembro de 1935).

Aqui a maturidade do pensamento social no meio negro – que realizou aquele momento político por excelência – sua crítica aguda à hipocrisia nas relações sociais e políticas daqueles tempos:

A Convenção Nacional do Negro Brasileiro, que se realizou nos dias de novembro último nesta capital, foi apenas a reunião de intelectuais negros, mulatos, mestiços e brancos, do povo em geral, para traçar rumos sociais e políticos a todos aqueles que pretendem acabar com a hipocrisia social reinante e que procuram lutar para valorizar o negro brasileiro. O sentido político da Convenção não é de caráter partidário. Visamos fazer um teste com a nacionalidade. Queremos ver, de fato, quais são os partidos, os homens, as sociedades e empresas que são verdadeiramente democráticas e que não se envergonham da pele escura do homem brasileiro (“Diretrizes da Convenção do Negro Brasileiro”, Aguinaldo de Oliveira Camargo, *Senzala*, janeiro de 1946).

Abdias do Nascimento, embora paulista de Franca, interior de São Paulo, se tornava a principal liderança nos meios negros da capital da República no meado do século XX. Aqui vai um trecho de seu texto convocatório do Congresso do Negro Brasileiro, que se realizou em outubro de 1950, organizado pelo TEN-Teatro Experimental do Negro:

Iniciativa sem precedentes na história do homem de cor no Brasil. [...] Pretende dar uma ênfase toda especial aos problemas práticos e atuais da vida da nossa gente de cor. [...] Dará uma importância secundária, por exemplo, às questões etnológicas e menos palpitantes, interessando menos saber qual seja o índice encefálico do negro, ou se Zumbi suicidou-se realmente ou não, do que indagar quais os meios que poderemos lançar mão para organizar associações e instituições que possam oferecer oportunidades para a gente de cor se elevar na sociedade (*Jornal Quilombo*, n. 5, jan., 1950).

Esses trechos de textos de jornais da imprensa negra, dos anos 20, 30, 40 e 50, constituem, evidentemente, apenas uma pequena parte do que veio a lume, em pesquisas de Florestan Fernandes, Roger Bastide, Clóvis Moura e Miriam Nicolau Ferrara. E ainda assim impactam, porque

o imaginário social brasileiro foi blindado contra a raça. Explico: a força do mito da democracia racial (por sinal mais que sedutor!) criou na grande maioria dos(as) brasileiros(as) de todas as cores, senão a admissão, mas pelo menos, o desejo e perspectiva de que aqui a raça não fosse um problema. E tudo desmorona ao deparar com argumentação fundamentada e referenciada demonstrando que... “Infelizmente, não é assim!”.

Pior (ou melhor, depende do ponto de vista) ainda, quando, na sequência, apresento uma atualização – uma série de novas referências bibliográficas e de comentários devidamente referenciados – do amplo e vertiginoso impulso do Movimento Negro Brasileiro, e de seu corolário, o “fuzilamento” e desconstrução do mito da democracia racial, em todas as regiões do país a partir dos anos 70.

Abordo a afirmatividade dos clubes negros no sul: no Rio Grande, no Paraná, em Santa Catarina; o testemunho nas “veredas da sobrevivência” de negros na Amazônia; quilombolas que se urbanizaram ou não, mas disputam espaços no centro-oeste e no nordeste à frente de organizações culturais e políticas; o exemplo de uma derivação política – a Frente Negra Pernambucana; a resistência da Comunidade dos Arturos, de quase 150 anos, em Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte – apenas um exemplo de incontáveis comunidades negras e de lutas que atravessaram o século XX, em Minas Gerais; Lutas de quilombolas rurais e semiurbanos do Rio de Janeiro, do Espírito Santo, etc.

Compreendo e procuro lidar com a perplexidade da maioria. Tem fundamento. Porque na historiografia que chega aos livros didáticos, na literatura em geral, nas crônicas e intervenções da intelectualidade mais influente que colonizam os meios de comunicação, nada daquilo existe! Fora dos estereótipos sobre espaços e situações de criminalidade e miséria, e dos “lugares de negros” – atividades esportivas e manifestações culturais e artísticas folclorizadas – onde há negro e protagonismo negro na história social do Brasil, no século XX?

A questão racial, por sua vez, foi sempre invisível e/ou ocultada como um problema na formação e desenvolvimento de nossa sociedade! Resumindo: o “mito” da democracia racial foi (para alguns “retardatários”, ainda é) muito eficaz.

Certamente que houve avanços teóricos e práticos: acadêmicos engajados e a militância negra vêm trazendo à tona lacunas e incompletudes sobre a raça e sobre a presença negra na história social. Mas ainda, em geral, como coisas estanques. E que só “aparecem”, para quem procura.

INCORPORANDO A DIMENSÃO POLÍTICA À TEORIA

O que tenho ousado é uma interpretação da história social recente em nosso país, como de luta entre **dois campos de poder**: o “racial” e o da luta contra o racismo.

O racismo não está mais “sozinho em campo”, não é mais o único sujeito. E negros não são apenas vítimas. (Por sinal, a sensação de vítima é anestesiante. Pior do que o impacto da discriminação ostensiva. A discriminação pode inibir, mas impacta, alerta e gera reação, ainda que subjetiva. A vitimização gruda na alma, na pele, nos cabelos... E leva ao emparedamento de que falava Cruz e Souza).

Até os meados do século a **raça** (a convivência com raças inferiores) era um nó, angustiando as “elites” nacionais brasileiras descrentes daquele povo negro e mestiço. As políticas públicas de segurança, de saúde, de educação, de habitação “cegas à cor” – na verdade, cegas à questão racial – eram convenientes, servindo à manutenção do status quo. Mas a resistência e a insurgência negra impuseram a hegemonia das matrizes africanas na “cultura popular”, o que alertou o conjunto das elites intelectuais para peculiaridades de nossa formação social – daí certas concessões, quase sempre individuais ou para pequenos grupos, ou “protegendo”, “reconhecendo o valor”, ajudando, um negro(a) aqui, outro(a) ali...

O pensamento social brasileiro que arquitetou o sistema de poder e valores amplamente hegemônicos logrou muitos êxitos, especialmente no que tange ao acúmulo e concentração de riquezas, de recursos materiais de todo tipo, e ainda no que se refere a certos avanços institucionais e à consolidação de estruturas de poder e funcionamento do Estado nacional.

Questão racial? Ora, isso que, na virada do XIX para o XX, parecia fácil de resolver com a imigração europeia e a eliminação gradual do sangue negro e indígena através da mestiçagem, em direção ao branqueamento (afinal o sangue branco era mais forte, superior!), aos poucos, já na segunda e terceira década, se mostrava um problema.

Aquela intelectualidade que realizou o Congresso de Eugenia, em 1929, precisou de muita habilidade para ressignificar seu antigo ideário, de “lavar a mancha negra” da sociedade brasileira, depois do “escândalo” casa grande e senzala! Nesse livro Gilberto Freyre “humilhou”! Meteu pela goela da intelectualidade o reconhecimento do valor do negro, como cocolonizador (!), e afirmou a importância da mestiçagem como “redentora

da nacionalidade” e garantidora da paz social, induzindo à harmonia entre as raças!

Aquela intelectualidade zelosa de sua pertença/afiliação europeia, asfixiada em sua colonialidade interna (Mignollo, 2005), percebeu que – face àquele quadro de teimosia negra em não sucumbir – era melhor a solução teórica envolta em encanto literário, de Gilberto Freyre! Uma saída conveniente perante a espinhosa evidência de que mestiçagem não branqueava... Mestiçava! Refém de tanta habilidade, as elites “tiveram de engolir” determinados referenciais históricos, simbólicos, estéticos, negros de origem, que hoje constituem a chamada identidade nacional brasileira.

Verdade que em casa grande e senzala foram sublimados conteúdos políticos, de resistência e insurgência, exacerbadas a culturalidade e exotismo dos negros, e etnicizadas e guetizadas suas instituições. Dali em diante o negro era visto como importante na formação brasileira. Mas... Em seu lugar (!) – culinária, crenças, cantos e danças vistas como folclóricas, indumentárias, as habilidades corporais vistas como heranças de primitivismo, etc. Preconceito e discriminação racial foram vistos como episódicos e individualizados. E é evidente que a invisibilização da questão racial tem um papel central para o êxito desse quadro que vigorou a partir dos meados do século XX, e ainda hoje tem força. Mas é possível dizer que apenas o racismo é o responsável? Só ele é sujeito? Se negros são, também, sujeitos, quais suas responsabilidades? Ser ou não ser dialéticos – eis a questão.

QUANDO “O MUNDO SE DESPEDAÇA!”

A perplexidade é simpática até certo ponto – os dados apresentados são fortes e desconhecidos, com fundamento em pesquisa. E então vêm as perguntas: Por que essas interpretações ainda são invisíveis? O que podemos fazer?

E então quem fica perplexo sou eu. Não tenho – de fato, não tenho – uma resposta.

Podemos responder (como Malcom X): NADA! Nós negros é que vamos fazer: criar nossa nação negra e dar adeus à América!?

Podemos convidá-l@s a participarem do Movimento Negro, das entidades, eventos, discussões, etc.?! Isso aconteceu muito. Foi ótimo nos anos 70 e 80, exemplos admiráveis de pessoas brancas “chegarem junto” e

incorporarem “com tudo” a idéia de Consciência Negra e da necessidade do engajamento.

Não há, com certeza, uma resposta certa! “Se fazem os caminhos, caminhando”. Porque a partir dos anos 90 tudo mudou. Primeiro, devido ao desgaste daquele modelo de organização negra baseado na abnegação e no voluntarismo de uns poucos. Segundo, que o avanço e a repercussão daquelas lutas abriram oportunidades, através da cooperação internacional e de alianças junto a diversos setores da sociedade. Terceiro que, tanto o desgaste da militância quanto as novas oportunidades abertas, se conjugavam à percepção difusa, para muit@s verdadeira frustração, da “insensibilidade branca”.

Foram criadas, então, novas formas de organização e luta no Movimento Negro: não mais a prioridade para espaços e oportunidades de convencimento, esforço lento e cotidiano, mas ações afirmativas. Alianças políticas e ideológicas, bom senso e boa vontade são bem vindos, mas o que interessava mesmo era negociação direta, espaços concretos, planejamento, metas e leis!

Uma cisma cindiu alianças antigas e, outrora, bem cultivadas.

Boa parte de estudiosos das relações raciais e de pessoas progressistas que se pretendiam e eram vist@s como antirracistas se indispuseram com a virada diferencialista do Movimento Negro Brasileiro, com as demandas e, adiante, a adoção de ações afirmativas e cotas.

Não dá para alongar sobre a exacerbação de conflitos políticos e ideológicos em torno da questão racial que galvanizou a sociedade brasileira no final do século XX e na primeira década do século XXI. Vale registrar, no entanto, que em 1995 o governo federal instituiu um GTI-Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de propor um plano de enfrentamento do racismo institucional e de negociar programas, projetos e espaços institucionais e políticos junto aos ministérios. E que, em julho de 1996, a Sec. Nac. de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça realizou o Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneo”. Episódio ímpar, reunindo acadêmicos brasileiros e estrangeiros e militantes negr@s durante vários dias. Evidente que se houvesse resultados importantes tod@s saberiam...

Semelhantemente, o que terá resultado dos incontáveis momentos de debates em universidades, e nos mais diferentes espaços políticos, sociais e culturais, sempre opondo militantes negr@s e acadêmicos, ou personalidades de mídia, ou da política institucional em todas as regiões? Ao final da década, este ímpeto de discussões foi se atenuando, cada parte mais aferrada às suas convicções.

Ao longo desse período, na verdade, o que acontecia era um diálogo de surdos. E não são pouc@s, mesmo no campo progressista, @s intelectuais renomad@s, personalidades influentes em diversos setores da sociedade, e até no seio da “gente comum”, que se encastelaram no campo do antiantirracismo, já que no Brasil não há racistas!

FAZER CAMINHOS, CAMINHANDO!

O Marx com o qual eu argumento no início de muitas exposições ajuda a entender aquele pessoal. No mesmo livro, ele prefere e defende a radicalização de setores do proletariado que se lançam loucamente contra o golpe, “que pretendiam assaltar os céus”, do que a arrogância perplexa e inerte de várias das lideranças da revolução de quatro anos antes. Ele diz que “a história não se faz como quer, mas sim de acordo com as condições vigentes, legadas pelo passado”.

Como é útil esse argumento contra @s que se compraziam com a militância negra enquanto não havia conquistado tal protagonismo e amealhado forças para enfrentar a “coisa morna”, a discursividade, os rituais de debates e proposições sem resultados práticos!

A nova postura e a pregação por cotas e ações afirmativas adotadas pela maior parte da militância negra, à medida que avançavam os anos 90, passaram a ser vistas como insensatas e sectárias.

Já era! Perdiam espaço entre aquela militância as ideias igualitaristas, antes quase absolutas, que se voltavam para a sociedade, buscando reconhecimento da importância de “nossos problemas” e lutas, e que pretendiam “somar com o conjunto das lutas sociais”! E ganha força a pugna diferencialista.

Porque aos poucos a percepção dominante entre a militância negra era de que “estávamos por conta própria”. Concessões de espaços demarcados e insinuações de alianças era o melhor a fazer para importantes segmentos intelectuais e políticos – docemente constrangidos cediam

ao “politicamente correto”. Havia muito mais “jogo de cena” do que esforços sinceros de aprofundar discussões e compartilhar a construção de estratégias e ações para efetivo enfrentamento da questão racial.

Lembrando aquele Marx vale afirmar que a maioria da militância negra e antirracista fez o melhor possível naquelas condições: “Foi do jeito que deu pra ser”. Vale para analistas e para agentes antirracistas: seria muito mais fácil lutar, se se soubesse, de antemão, qual é a boa!

Se “o mundo se despedaça”, outro mundo é possível!

Se a República foi inaugurada com dois campos de poder, ao longo do século XX e até agora muita coisa mudou no interior de cada um deles. De um lado e de outro, há segmentos que já perceberam pontos comuns e possibilidades, e mesmo necessidade, de diálogos. No interesse do aprimoramento das instituições e da vida social, precisam se encontrar, e não apenas para reiterar as verdades que “estão aí”.

Para os/as mais progressistas do campo de poder racial (menos incautos e desavisados em relação à questão racial), digo que os argumentos apresentados acima constituem um esforço de pensar adiante, história e contexto “com óculos brasileiros” (outra preciosa metáfora utilizada por Marx naquela análise).

Lacunas e incompletudes na teoria social, demais eurocêntrica e aferrada à orientação dos clássicos, dificultam leituras e teorizações, mais consistentes sobre o que aconteceu, para traçar perspectivas, estratégias e ações capazes de enfrentar com mais êxito o racismo, as desigualdades raciais, e conjunturas adversas como a de 2016. Desigualdades raciais, no Brasil, fundamentam e naturalizam as desigualdades sociais, favorecem a “margem de manobra” e a legitimação de espaços de poder, dificultando a produção de novas consciências sociais, capazes de enfrentar com êxito a complexidade dos novos tempos e desafios.

Que tal construirmos espaços públicos de discussão da questão racial, como fator de reprodução das desigualdades sociais?

PARA O LADO DE CÁ, OS/AS QUE SE SENTEM SEGURAS(OS) EM POSIÇÕES CONQUISTADAS: NÃO, MANTER COMO ESTAVA

PARA O LADO DE CÁ, OS(AS) MILITANTES QUE SE SENTEM SEGUROS(AS) EM POSIÇÕES CONQUISTADAS

Esse é o máximo que pode o Movimento Negro e o antirracismo no Brasil? A institucionalização da luta contra o racismo, ações afirmativas e cotas, conquistas de espaços e da enunciação política: será esse o fim da linha?

Parece que somos chamados a ir em frente: mais força, mais conquistas, mais responsabilidades, mais desafios.

Em texto recente eu digo:

É um equívoco pensar no Movimento Negro Brasileiro apenas como resposta ao racismo. Queira ou não, saiba ou não, a militância negra não cuida mais apenas de si e dos seus – Tudo é seu! A questão racial está no cerne do sistema de poder e de valores e refina a reprodução do abismo de desigualdades sociais. Ao rasgar esse véu o Movimento Negro chamou para si a responsabilidade de compartilhar, graças ao acúmulo de lutas e massa crítica, e como garante moral, perspectivas de aprimoramento do Estado e da sociedade brasileira (Pereira, 2012).

Seremos capazes de (como preconizou Joel Rufino dos Santos, mais de trinta anos atrás) nos colocarmos no epicentro da crise brasileira e, desde fora do espectro das culturas hegemônicas, vislumbrar soluções?

Se hoje somos mais da metade da população, isso precisa valer: nada de pedir ou simplesmente e comodamente propor – é nossa, também, a responsabilidade de encerrar a virada diferencialista que “foi o que deu pra fazer”, e inaugurarmos nova enunciação política-ideológica-estratégica capaz de dizer: NÃO TEMOS A RESPOSTA!

Seremos capazes de explicitar a perplexidade geral – dos antirracistas progressistas – com o que houve e estava encoberto e a nossa com a descoberta de que é preciso “reprogramar” a função dos conhecimentos produzidos, e juntxs construir novos caminhos e ações, capazes de construir para (manter pra) valer(!) igualdade de oportunidades, justiça social, democracia?

REFERÊNCIAS

ESCOBAR, Geane Vargas. *Clubes Negros*: Lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Dissertação de mestrado. PPGPPL-UFSM. 2010.

GOMES, Flávio dos Santos. *Negros e Política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*: os limites das políticas universalistas na Educação. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. *Desigualdade Racial no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90. IPEA, Texto para discussão nº 807. 2001.

LANGER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO Livros, 2005.

PEREIRA, Amauri Mendes. “‘Toma que o filho e seu...’: Políticas públicas pragmáticas e outros desafios na institucionalização da Luta Contra o Racismo”. In: *Revista da ABPN*, v. 3, n. 7, mar.-jun. 2012.

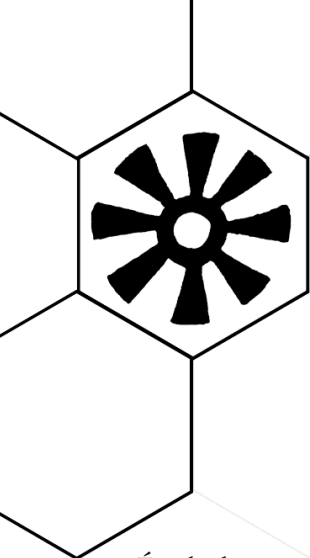
PEREIRA, A.M. e SILVA, Joselina (Orgs.). *O Movimento Negro Brasileiro*: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala. 2009.

SEYFERTH, Giralda. “Eugenia, racismo e o problema da imigração no Brasil”. In: ALVES, I.; GARCIA, H.M. (Orgs.). *Anais do VI Seminário Nacional de História da Ciência*, RJ. SHBC. 1997.

SOUZA, Wanderley S. *A política biológica como projeto: a “eugenia negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde-Casa de Oswaldo Cruz – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

STEPAN, Nancy. *A hora da eugenia*: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

VAINER, Carlos. “Estado e raça no Brasil: notas exploratórias”. In: *Estudos Afro-Asiáticos* n. 18. Rio de Janeiro, 1990.



CAPÍTULO 27

ENCARCERAMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA: BREVE PERCURSO DAS INTERFERÊNCIAS RACISTAS NA PSIQUIATRIA NO BRASIL

AIMÊ ALVES PEREIRA¹

TÂNIA ABREU DA SILVA VICTOR²

É sabido que no Brasil as configurações sociais e as próprias instituições foram e são construídas a partir de um escopo racista. Quando se fala sobre o tratamento da loucura no país, isso não é diferente. Há, na história, um elo que liga o percurso da Psiquiatria brasileira aos processos marginalizantes e institucionalizadores da população negra do país.

Os caminhos que levaram parte da população africana para o Brasil, em forma de escravizados nas caravelas europeias, marcaram a história com derramamento de sangue desde o século XV, quando barcos portugueses aportaram na costa e os colonizadores se espalharam nas terras em busca de explorar pedras preciosas, especiarias, tecidos e, claro, pessoas. O comércio de escravizados já existia no continente africano e, por insistência da parte portuguesa, foram realizadas trocas comerciais de bens materiais e escravizados. Albuquerque e Filho (2006) narram a invasão portuguesa da África nos meados do século XV e o tráfico transatlântico de africanos, iniciado em meados do século XVI para o Brasil, apontando as condições insalubres, alta da mortalidade infantil e o número estimado de 11 milhões de pessoas, contando homens, mulheres e crianças. Na colônia portuguesa, aqueles que sobreviviam às viagens nos navios negreiros eram vendidos e submetidos ao trabalho forçado, e o tráfico de escravizados se tornou, no século XVI, o negócio mais lucrativo para a Coroa Portuguesa.

1 Mestranda em Atenção Psicossocial pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Psicologia pela Universidade Veiga de Almeida (UVA).

2 Doutora em Psicologia Social pelo PPGPS-UERJ. Professora do curso de Psicologia na Universidade Veiga de Almeida (UVA). Psicóloga do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE).



ANANSE NTONTAN - Símbolo da sabedoria, esperteza, criatividade e da complexidade da vida

A contínua compra de escravizados, por parte de Portugal para trazer até o Brasil, pode ser explicada a partir da compreensão de que as condições a que as pessoas enfiadas nos navios e a forma como eram tratadas ao chegar em terra firme não favoreciam a vida humana. Homens, mulheres e crianças não tinham nenhum acesso a condições de saúde, alimentação ou conforto que pudesse ser considerado adequado para a sua sobrevivência. As doenças, a morte por frio e fome, a quantidade desproporcional de mulheres para homens e a desconsideração com o cuidado, especialmente com as crianças, não permitiam que essas pessoas sobrevivessem por tempo suficiente no trabalho nas fazendas. Assim a solução encontrada para manter o número de sujeitos fortes o bastante para se manterem de pé em seu trabalho forçado demandava a importação de mais escravizados (Conrad, 1985).

Os números que contabilizam a importação de escravizados por Portugal para o Rio de Janeiro chegam, segundo Florentino (2001), a 700.000 africanos entre 1790 e 1830, um intervalo de apenas 40 anos. Ao contrário do que a história embranquecida ensina, não havia passividade por parte dos negros escravizados. Eles se revoltavam contra a opressão a que eram submetidos e muitos deles fugiam das terras e poderes de seus senhores para comunidades que viriam a ser conhecidas como quilombos. Esses quilombos reuniam, além dos negros fugitivos e dos poucos libertos, indígenas também fugidos da escravidão imposta pelo homem branco e alguns poucos brancos em conflito com as leis da época. O mais conhecido é o Quilombo dos Palmares que, no século XVII, ocupava a Serra da Barriga em Alagoas. A resistência de Zumbi dos Palmares se tornou símbolo para as comunidades quilombolas, mesmo após sua execução. As expedições bandeirantes apresentavam ameaças para essas comunidades, com os capitães-do-mato que saíam em busca dos fugitivos, com o objetivo de os levarem de volta aos seus senhores (Albuquerque; Filho, 2006).

Paralelo ao já citado tráfico intenso no período de 1790 a 1830, revoltas e mais revoltas eram fomentadas pelos escravizados. A revolta no Haiti, que, em 1791, tirou daquele território as forças colonizadoras francesas, era temida por parte dos senhores no Brasil, que vislumbravam tentativas semelhantes por parte daqueles que eram escravizados em suas fazendas. As demais colônias americanas já haviam abolido a escravidão. As tentativas abolicionistas se iniciaram no território brasileiro com a Lei Feijó (1831), que proibia o tráfico de negros escravizados vindos de África para o Brasil, mas que foi ignorada em termos práticos, já que seus infratores sequer eram punidos, sendo encerradas com a assinatura da Lei Áurea, em 1888.

Em 1852, enquanto as políticas abolicionistas ainda não haviam sido finalizadas, o Hospício de Pedro II foi inaugurado no Rio de Janeiro como sinônimo de avanço tecnológico e científico, igualando os procedimentos a respeito da loucura às práticas popularizadas por Pinel na Europa. O tratamento do louco nesses espaços era feito a partir do isolamento social, trabalho forçado e tortura realizada principalmente com eletrochoques (Teixeira; Ramos, 2012). A partir daí, os sujeitos tidos como “alienados”, desprovidos da razão, eram recolhidos pelo Estado e enclausurados nos manicômios. A maioria dessas pessoas eram negras, institucionalizadas por serem “negros, espíritas, vagabundos e degenerados³” (Tarelou, 2013).

O aprisionamento manicomial da população negra no Brasil foi facilitado na época graças à marginalização imposta pela Lei Áurea, assinada em 1888, que “libertava” os escravizados sem qualquer projeto ou intenção de inseri-los na sociedade de maneira efetiva, privando-os de qualquer cidadania e condenando-os a ocupar subempregos, com as condições que os empregadores bem entendessem, fazendo manutenção da configuração social e política em que o negro era visto e estabelecido como inferior ao branco. A lei assinada pela Princesa Isabel apenas atendia às exigências inglesas para continuidade de relações econômicas, nada foi concedido àquela população que há anos já lutava por sua liberdade com revoltas e estabelecimento de comunidades quilombolas (Moura, 2019).

O Estado, a Igreja, ou qualquer outra instituição importante da época, eximiram-se da responsabilidade de fornecer maneiras cabíveis de alcançar a independência, com educação, moradia, ou qualquer auxílio adequado. Assim, segundo Fernandes (2008), os senhores, que agora não tinham mais qualquer responsabilidade sobre aquelas pessoas, viram-se sem os gastos anteriores e numa situação confortável em que foram indenizados pelos prejuízos da abolição e a população que fora recém libertada tinha que decidir entre se submeter a condições de trabalho análogas à escravidão ou migrarem para outras regiões, assumindo uma posição de desocupados.

A população negra recém liberta da escravização se via ocupando os cortiços, às margens literais de centros urbanos como o Rio de Janeiro e parte de um processo de embranquecimento imposto pelo próprio

3 O uso do termo “degenerados” surge, segundo Seixas, Mota e Zilbreman (2009), em 1857, já de acordo com as lógicas eugenistas de progresso e racionalidade, em que se compreendia que tal degeneração era passada de maneira genética, como uma ameaça social, o que alimentou ideias posteriores de higienização da população brasileira.

Estado. Ao ignorar a necessidade de inserir esses sujeitos em configurações dignas e de exercício de cidadania, o governo brasileiro os condenou à institucionalização compulsória, quando estes eram alvo dos projetos de higienização das ruas das cidades.

Com o fim do regime monárquico e a abolição da escravatura, o mercado brasileiro mudou e em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, ocupadas pela burguesia branca que, detentoras dos meios de produção, não se abria espaço para a população negra ocupar qualquer posição que não fosse servil e de subserviços. Não havendo, assim, maneiras de a população negra ser inserida nos espaços de educação para que fosse possível sua inserção de forma sadia nos novos modos de funcionamento do país (Fernandes, 2008). Os negros, que, em sequência à abolição, se ocuparam de trabalhos manuais e artesanais na economia pré-capitalista, foram jogados posteriormente às margens literais dessas grandes cidades, ao serem condicionados a serviços braçais que poderiam ser realizados por pessoas sem instrução, financiamento econômico ou mesmo oportunidades reais de cargos menos subalternizados. Formada a camada burguesa e capitalista com os brancos brasileiros e estrangeiros, sobrava ao negro o lugar de operário.

De maneira paralela, desde a inauguração do Hospício de Pedro II, as movimentações políticas a respeito da necessidade de higienização das ruas do Brasil, para livrá-lo de sua população louca, cresceram e levaram à criação de manicômios, incluindo o Manicômio Judiciário e à fertilização do terreno social onde nasce a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), em 1923. A Liga era movida por perspectivas xenofóbicas e racistas que relacionavam a loucura e emergência psiquiátrica aos negros, indígenas e à parte estrangeira proletária do país, procurando explicar as causas do alienismo a partir da biologia, fundamentada em preconceitos e eugenismo⁴.

Como apresentado por Costa (2007), a liga foi fundada em 1923 no Rio de Janeiro, com um objetivo assistencial para os loucos, a partir de estabelecimentos psiquiátricos, seguindo os ideais do médico psiquiatra Gustavo Riedel até 1925, quando as políticas da liga mudaram seu caminho, com uma nova compreensão a respeito da prevenção inicialmente proposta

4 O que se entende por “eugenia” foi criado por Francis Galton, em 1883, e se refere àquele que é “hereditariamente dotado de qualidades nobres” (Galton, 1883, p. 24, tradução nossa). A seleção dos seres humanos a partir de suas características hereditárias, visando “melhorar” as gerações futuras.

que, a partir de 1926, visava a um cuidado da loucura de maneira pré-patogênica, quando indivíduos “normais” passam a ser alvo dos médicos, para que não viessem a se tornar doentes. As teorias eugenistas da época, ao buscarem tratar desses sujeitos previamente, embasavam seus diagnósticos em características morfológicas como o formato do nariz, lábios, queixo e crânio, ao comparar os sujeitos negros aos brancos, e aqueles teóricos e estudiosos que não abordassem essa perspectiva em seus estudos sequer eram levados em conta no meio acadêmico, firmando as políticas médicas em uma lógica racista (Munanga, 2004).

Assim como considerado em 1880 por François Jouin, em texto traduzido por Christian Greis (2012), a concepção de que a alienação mental era um produto de uma sociedade avançada e que, por isso, havia uma baixa ocupação de negros e índios nos manicômios, Franco da Rocha (1896) afirmava que a raça negra, em sua inferioridade mental, sofreria de uma loucura diferente daquela que os sujeitos brancos e superiores experimentavam (*apud* Machin; Mota, 2019). Esta teoria, somada aos objetivos da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), serviu de base, ainda, para projetos de 1929 em que crianças negras, chamadas “delinquentes”, passavam por processos de análise e institucionalização por parte de psiquiatras paulistanos que deviam, por projeto do governo, estudar as decorrências delinquentes antes que estas iniciassem e, assim, alcançar uma sociedade paulistana pura, em que não eram incluídos sujeitos negros (Serra; Scarcelli, 2014).

A parcela negra da população manicomial, diagnosticada em grande parte com sífilis e imbecilidade, não era registrada com a loucura moral dos brancos, o que tornava os espaços manicomiais heterogêneos e considerados perigosos aos internos brancos por terem contato com as debilidades aparentes nos sujeitos negros, por serem negros. Nas palavras de Fanon (1961):

[...] o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. [...] Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. [...] Os costumes do colonizado, suas tradições, seus mitos, sobretudo seus mitos, são a própria marca desta indignidade, desta depravação constitucional (pp. 30-31).

As ideias de saneamento e higiene defendidas pela Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) eram, então, ligadas diretamente à necessidade de lidar de forma violenta com os sujeitos negros, afastando-os dos centros comuns de convivência, já que crescia o consenso de que as epidemias no país eram culpa daqueles recém-libertados do regime escravocrata e que estes, além de tudo, atrasavam o caminho para o progresso (Costa, 2007; Barros; Batista, 2021).

O século XX, portanto, fortemente marcado pelo racismo científico⁵, fazia a manutenção constante do lugar ocupado pelo negro no Brasil, o não-lugar, como coloca Fanon (1961), em que o negro é o outro e onde a outridade tira seus direitos e caminhos para o pertencimento. Este mesmo lugar foi reforçado durante o período da Ditadura Militar, quando os movimentos negros foram hostilizados e perseguidos e que a coleta de dados como raça/cor nos manicômios era combatida, buscando reaproximar-se dos objetivos de Rui Barbosa, em 1899, que trabalhavam para apagar da história do Brasil a “mancha negra” da presença dos recém-libertados (Nascimento, 2016). Os dados das décadas de 1960 em diante são pouquíssimo confiáveis, mas registros fotográficos das ocupações dos espaços dos presídios manicomial não deixam dúvidas de qual era a população predominante nessas instituições e que a grande maioria nem sequer tinha registros de doença mental, “eram epiléticos, alcoolistas, homossexuais, prostitutas, gente que se rebelava, gente que se tornara incômoda para alguém com mais poder” (Brum, 2013).

Jurandir Costa (2007), ao falar da Psiquiatria no Brasil, apresenta que os sujeitos negros e mulatos eram muito mais suscetíveis a doenças como sífilis e alcoolismo devido às suas condições de vida marginalizadas pelo Estado, colocando-os em uma situação de fragilidade que os tornava alvo claro da institucionalização manicomial, a fim de que esses sujeitos, que manchavam a civilização branca planejada e almejada, fossem retirados das ruas. O autor continua ao pontuar que a Psiquiatria brasileira escolheu ignorar fatos como a brutalidade sexual a que mulheres negras eram submetidas, tanto por seus senhores quanto pela prostituição a que foram condicionadas graças ao já citado abandono estatal e que isso as tornava vítimas da sífilis muito mais do que as mulheres brancas. Colocando, assim, os sujeitos negros como portadores de uma debilidade ou alienação de inferioridade moral, graças aos fatores genéticos que se relacionavam

5 O racismo científico é a crença em uma superioridade ou inferioridade racial baseada e justificada em teorias e evidências racistas hoje superadas (Munanga, 2004).

aos negros. O mesmo acontecia com a relação estabelecida entre homens negros e alcoolismo: ignoravam-se as condições sociais a que estes homens foram submetidos e como isso poderia vir a afetá-los em termos de sua saúde psíquica e da maneira autodegradante que eles encontrariam para lidar com isso.

Ao colocar a população negra nos manicômios, o Estado se livrava de parte da camada que incomodava a elite branca brasileira e usava as instituições como uma das formas de se livrar do negro no Brasil. O já citado projeto de embranquecimento impulsionava a entrada de imigrantes pobres europeus, substituindo a mão de obra negra e incentivando a miscigenação. Em 1911, uma população completamente livre da “mancha negra” já era projetada e almejada, vista como o destino certo do país que chegaria ao final do século XX sem a presença de sujeitos negros na sociedade. Jean Baptiste discursava, inclusive, sobre os mulatos e seus desejos de estabelecer relacionamentos com pessoas brancas, a fim de que fossem se aproximando, geração após geração, da pele mais alva quanto possível (Souza; Santos, 2012).

Esse incentivo ao embranquecimento populacional, impulsionado pela ideia de uma democracia racial⁶ criada por Gilberto Freyre, a fim de purificar a população brasileira da “mancha negra”, levou a um afastamento dos negros brasileiros de sua própria identidade, mudando a forma como se viam. De acordo com Nascimento (2016), a maneira violenta como o ideal branco foi incutido na subjetivação da população negra brasileira fez com que ela se afastasse ideológica e identitariamente de sua negritude⁷, ao acreditar que reconhecer a si mesmo como pessoa negra ou mesmo associar-se à religião, à música, aos espaços e às comunidades negras seria prejudicial para sua posição social, seus desejos de ascensão, seus caminhos trilhados em busca de alcançar o ideal embranquecido de ser considerado humano, afinal o negro tornara-se símbolo e sinônimo do que é negativo (Moura, 1983). Assim, pessoas negras passaram a usar termos como “mulato”, “pardo”, palavras primeiramente escolhidas pelo colonizador,

6 Democracia racial, hoje superada e lida como mito, seria a teoria defendida divulgada por Gilberto Freyre de que, graças à miscigenação e ao convívio entre pessoas de diferentes raças, haveria uma comunhão plena de direitos e qualidade de vida entre as raças no Brasil, havendo apenas a diferença de classe (Nascimento, 2016).

7 Munanga (2019) apresenta o conceito de negritude como parte da identidade dos sujeitos que são reunidos em conjunto não apenas pela sua cor, mas também pelas suas vivências sociohistóricas. Um termo que evoca as origens de um grupo, que invoca luta e organização social.

para referirem-se a si mesmos, recusando aquilo que os deixava mais próximos da negritude e colocando-se como “quase” brancos, a fim de que pudessem ocupar os espaços que lhes eram negados. Neusa Souza (2021) corrobora com essa compreensão e é possível fazer um aprofundamento a partir de suas contribuições, considerando que, para ela, há uma desigualdade introjetada no universo psíquico dos sujeitos, algo que os compele ao afastamento da negritude a ponto de nomear-se negro ser algo inadmissível.

Essa série de violências que compõem a base estrutural da sociedade brasileira leva à criação de estereótipos numerosos ligados à negritude que fazem manutenção do lugar de inferioridade em que a branquitude⁸ aloca os sujeitos negros. Figuras como o “Crioulo Doido”, a “Negra Maluca”, assim como estereótipos do homem negro que é estuprador e bandido vêm como herança do modelo escravocrata que organizou as Américas por séculos, como pontuam Davis (2016) e Gonzalez (2020), e lamentavelmente ilustraram e ainda ilustram peças humorísticas, banhadas no racismo recreativo. Racismo recreativo, por sua vez, é entendido como um projeto de dominação social que vai além de vontades e impulsos individuais, baseado na ideia de uma inferioridade racial que, nessa posição, gera humor em microagressões, fazendo manutenção da prevalência e dominação da raça branca sobre outras (Moreira, 2019). Ao associar o negro à loucura, à violência, à brutalidade e ao alcoolismo, o branco estabelece um modo de socialização que coloca um enorme alvo nas costas desses sujeitos que são os primeiros suspeitos, culpados e condenados daquilo que é considerado negativo.

Ainda no século XX, o tratamento das loucuras e o campo da Saúde Mental passam por mudanças radicais. Durante o período da Ditadura Militar, os manicômios eram usados, mais uma vez, como forma de aprisionar e tirar das vistas da sociedade aqueles sujeitos considerados inapropriados para a vida em comunidade. O Hospital Colônia, inaugurado em 1903 e mantido em funcionamento até os anos 80, aprisionava pessoas com diagnósticos padronizados com o único objetivo de mantê-las em um espaço em que eram obrigadas a conviver com os próprios excrementos, ratos e cadáveres que um dia foram pacientes. Essas pessoas eram vítimas da fome, do frio, da inexistência de saneamento básico, da violação de direitos, da tortura por eletrochoque e da negação

8 Um conceito entendido como a identidade racial branca, construída socialmente a partir de um lugar de privilégios (Bento, 2022).

de suas subjetividades. Eram forçadas a uma condição em que ser alguém lhes era impossível, violentados em suas individualidades, desejos e necessidades. Segundo dados documentados por Arbex (2013), milhares de vidas foram encerradas dentro dos muros protegidos por intenções eugenistas da Colônia. Denúncias feitas resultaram em demissões, apagamento de registros e mais tortura. A Ditadura Militar intensificou estas violências e aumentou a população psiquiátrica quando a internação de novos pacientes era recompensada e incentivada com diárias pagas aos hospitais psiquiátricos.

Registros fotográficos do Hospital Colônia permitem observar a predominância de pessoas negras naquele manicômio. O mito da democracia racial se torna cada vez menos sustentável, apesar de permanecer no imaginário social pautado nas ideias de que somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades. As atrocidades que aconteciam na Colônia levaram anos até sua notificação e a movimentação dos trabalhadores da Saúde Mental deu início aos primeiros momentos da Reforma Psiquiátrica brasileira, já iniciada na Itália, com Franco Basaglia.

No Brasil, figuras como Nise da Silveira e Dona Ivone Lara são emblemáticas quando o assunto é a Reforma. Nise, médica psiquiatra, foi pioneira no tratamento humanizado da loucura, iniciando práticas terapêuticas únicas já na década de 50. Dona Ivone Lara, cantora, compositora, enfermeira e assistente social foi outra figura importante na história da Reforma Psiquiátrica. Mulher negra, carioca e vinda do subúrbio, ocupava um espaço de resistência e representa ainda hoje uma posição de força e importância para mulheres negras na saúde e assistência social. Trabalhou no campo da saúde mental ao lado de Nise e foi a responsável pela criação do “Dia para os Doentes”, em que se dava espaço para que os pacientes se apresentassem com música e dança, impulsionados pelo tratamento humanizado de Nise que também utilizava as artes nas práticas terapêuticas (Scheffer, 2016). O olhar dedicado por elas à esquizofrenia permitia que os loucos encontrassem sujeitos em si mesmos, trabalhando a partir da compreensão de que a loucura não devia ser tratada com tortura ou isolamento, mas com sensibilidade e cuidado. Ainda sobre a Reforma, novos modos de tratar a loucura foram pensados e discutidos. As condições observadas nos hospitais psiquiátricos passaram a ser denunciadas em 1978, no ano seguinte foi criado o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM). Em 1987 o movimento antimanicomial e, em 1989, ano seguinte à Constituição e estabelecimento

de direitos diversos à pessoa humana, Paulo Delgado apresentou o projeto de reforma psiquiátrica, sancionado e aprovado apenas em 2001, 12 anos depois, a Lei 10.216/2001 (CFP, 2013).

Em 1990, foi aprovada a Lei do SUS, a 8.080/1990, que garante a saúde como direito fundamental do ser humano e dever do Estado em seu lugar de provedor dela. Garantir esse direito levou a mudanças na maneira como a saúde era administrada no país, deixando de ser acessada apenas por uma classe operária específica, passando a espelhar modelos de outros países do mundo que trabalhavam de maneira assistencialista para garantir o acesso comum aos dispositivos de saúde. Assim, fica como responsabilidade do Estado regulamentar e pensar em estratégias que levassem a saúde a todas as pessoas, sem distinção de raça, religião, classe social. Somada à Constituição, as garantias de seguridade à população pretendiam alcançar todas as esferas sociais, incluindo o trabalho, o lazer, a educação, a proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (Brasil, 1988; 1990).

A Lei 10.216/2001 dispõe sobre os direitos das pessoas com transtornos mentais e vem como uma ferramenta legal que assegura as políticas reformadas de saúde mental e é fortalecida em 2002 com a Portaria 336 que estabelece a construção dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e seus trabalhos a partir de suas especificidades que consideram as demandas e necessidades dos territórios que atendem. A própria compreensão de território em saúde mental tem sua importância para o tratamento dos usuários dos serviços: compreender os territórios é estar apto a compreender, também, os agentes e ferramentas sociais que se apresentam para o profissional atuante e que possibilitam formas de trabalho que visam atingir o maior objetivo da Reforma e da Lei 10.216 e da Portaria 336/2002 que é a reintegração em sociedade e o compromisso estabelecido legalmente de que os dispositivos de atenção psicossocial devem trabalhar na produção de autonomia e dialogar com a comunidade, já que existe o entendimento que a mudança não pode estar apenas no papel, com teorias e leis assinadas, mas com mudanças efetivas no imaginário social e nas compreensões comuns a respeito do louco e de seus direitos à cidadania (Yasui, 2010; Brasil, 2001; 2002).

A Portaria 336/2002 determina que os CAPS devem seguir em suas modalidades a partir do contingente populacional de cada município em que são inseridos e se apresentar aptos para atender às demandas psicossociais da população. A equipe, composta por médicos, assistentes

sociais, psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais e outras especialidades, a depender da necessidade, atuam como porta de entrada para outros serviços do próprio SUS e acompanham os usuários e suas famílias, entendendo que as demandas são múltiplas e intersetoriais e, portanto, não devem ser atendidas ou pensadas de maneira restritiva, devem considerar o sujeito em suas múltiplas facetas e pensar em conjunto com a equipe, o usuário e a família em estratégias de trabalho, nunca se esquecendo de que o CAPS não deve ser um novo manicômio com muros altíssimos, tratamentos individualistas e ligados apenas à condição médica. Ao contrário, o CAPS tem a responsabilidade de integrar a comunidade ao seu trabalho e os usuários à comunidade, entendendo que o isolamento nunca foi uma maneira possível para se tratar da loucura (Brasil, 2002; Yasui, 2010).

As leis e portarias que amparam os sujeitos com transtornos mentais são novas, assim como as políticas públicas para garantia de seus direitos. Mais novas ainda são as leis e portarias de garantia de direitos para a população negra brasileira. Com um histórico e números de violências sofridas, mortes e descasos por parte do Estado, a população negra foi negligenciada e violentada desde os primórdios da constituição do Brasil. Largados à própria sorte, homens, mulheres e crianças negras foram submetidos a anos e mais anos de privação de direitos e inobservância. Como tentativa de mudar esse quadro, políticas públicas foram elaboradas, passando a pensar em formas de reparar os danos causados pela escravização e suas consequências acumuladas ao longo das décadas desde a Lei Áurea. Ainda que recentes, essas políticas estruturam mudanças necessárias para a prática efetiva da cidadania dessa população.

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) foi aprovada em 2009 e tem, em sua própria descrição, os aspectos que a fazem necessária. A partir dos princípios de integralidade, universalidade, descentralização e igualdade do SUS e da Constituição, entendeu-se que as políticas vigentes desde que se estabeleceu a Lei 8.080 demandavam, ainda, que houvessem caminhos específicos para fazer com que a população negra brasileira chegasse a usufruir de seus direitos. A herança escravocrata brasileira deixou marcas que muito dificilmente serão apagadas com o tempo e jogou para a margem das condições de dignidade do país uma população que passou por séculos de escravidão e que, com a alforria, foi deixada ao léu pelo Estado e qualquer outra instituição de poder brasileira. Dessa forma, a PNSIPN tem como objetivo a promoção integral de

saúde à população negra, priorizando a diminuição das desigualdades raciais, o combate ao racismo e à discriminação nos serviços do SUS. Isso sem fazer distinção do lugar onde essa população reside e enfatizando a importância de tratar a respeito das relações raciais nos cursos de formação de profissionais de saúde (BRASIL, 2009).

A Lei 12.288/2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial com o objetivo de garantir a efetivação da igualdade de oportunidades e o combate à discriminação e outras formas de intolerância étnica. Esta lei também institui políticas afirmativas de inclusão, as “cotas” e as políticas públicas como ferramentas no combate ao racismo. Cabe levantar o questionamento a respeito da aplicação desta lei, considerando que estabelece como racismo práticas explícitas, como injúria racial e discriminações nomeadas nos âmbitos sociais. Sabendo que o racismo no Brasil é parte da estrutura da construção nacional e pilar das instituições, fica evidente que ações racistas individuais, grupais, estruturais ou institucionais vão se perpetuar como aprisionantes dos sujeitos negros brasileiros. São as polícias que matam, os serviços de saúde que não alcançam, as universidades que dificultam o ingresso ou que sequer leem autores negros. São também os discursos conservadores a respeito da população em situação de rua, dos CPFs cancelados ou de quem tem ou não “cara de bandido”. Não falando, é claro, de quem são as babás, as empregadas domésticas ou as personalidades secundárias em conteúdos de mídia (Brasil, 1989; 2010; Almeida, 2019; Moura, 2019). É possível, então, perceber como a negritude e o campo da Saúde Mental, considerando o tratamento da loucura, conectam-se, levando em conta as mudanças paralelas que ocorrem nos dois campos. E, claro, a maneira como a importação de práticas europeias de tratamento da loucura foi utilizada como mais uma arma no arsenal de modos racistas e genocidas de lidar com os sujeitos negros no Brasil.

Desde os sequestros e imigração forçada de pessoas escravizadas, tidas como mercadoria a ser importada através dos mares, o negro e tudo o que compunha a negritude como vivência e representação social foi demonizado, atingido pelo ódio vindo do colonizador. A população negra precisou ocupar o lugar de resistência que garantiu sua sobrevivência, possibilitando sua revolta e reivindicando seus direitos. Apesar de seu genocídio orquestrado pelas políticas de embranquecimento e pela violência policial, os sujeitos negros continuam a resistir, marcando seus espaços, vivendo suas crenças e defendendo-se, apesar da branquitude, dos estereótipos impostos, das violências sofridas e das negligências. O elo

que liga o negro e a loucura, ao contrário do que afirmavam os médicos formados a partir do racismo científico, não seria sua inferioridade mental, degeneração ou delinquência naturais, mas a necessidade do Estado de controlar corpos indesejados, de institucionalizar corpos que haviam sido libertados, colocá-los em novas condições de subserviência.

Um outro elo que liga o negro ao lugar do delinquente/perigoso pode ser estabelecido entre o percurso histórico das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil, a partir do Código de Menores 1927 como política de governo de abrigamento/encarceramento de crianças e adolescentes que, em sua maioria negros, considerados em situação irregular, pobres, vítimas de maus-tratos e alguns com desvios de conduta, poderiam ser retirados de suas famílias em qualquer tempo. Nesta lógica não estava prevista a instituição de direitos, mas uma medida preventiva e repressora que visava à punição dos não ajustados, política que atendia aos interesses das classes dominantes do Brasil (**Cossetin**; Lara, 2016). Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) passaram de situação irregular, como preconizava o Código de Menores, para sujeitos de direitos. Mesmo com os avanços propostos pelo ECA na proteção integral, ainda se faz necessário problematizar a população que compõe o Sistema Socioeducativo. Conforme Arruda (2021), ao apresentar um breve panorama dos jovens em restrição e privação de liberdade no Brasil, dos anos que compreendem 1996-2017, o número de jovens no sistema passou de 4.245 para 25.063. Quando considerada a perspectiva de gênero, em 2017, 25.063 do sexo masculino e 1.046 do sexo feminino. Para o período que leva em consideração o recorte racial, entre 2013-2017, 58% eram negros. Esses dados revelam o aumento de medidas repressivas que atingem especialmente a juventude negra e pobre.

Compreender a História, lê-la fora das lentes brancas e embranquecedoras que colocam o negro no “outro lado”, sem se comprometer com a apresentação de qualquer perspectiva além da do colonizador, permite que se perceba que a docilidade e passividade daqueles que foram violentados nunca foi a regra. Houve e há luta, busca por melhores condições de vida e, claro, organização coletiva. Organização que surge desde os quilombos e que só não aparece nos livros com o destaque e protagonismo devido, porque muito interessa aos que oprimem que esse lado da História permaneça enevoado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamya R. de; FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ARBEX, Daniela. *Holocausto Brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARRUDA, Jalusa Silva de. “Breve panorama sobre a restrição e privação de liberdade de adolescentes e jovens no Brasil”. In: *O Social em Questão* - Ano XXIV – n. 49 – jan./abr. 2021. pp. 355-382. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51140/51140.PDF>>. Acesso em 05 de junho de 2023.

BARROS, Sônia; BATISTA, Luís Eduardo. “I. A história e a contemporaneidade da psiquiatria e da Eugenia no Brasil”. In: BARROS, Sônia; BALLAN, Caroline; BATISTA, Luís Eduardo. *Atenção psicossocial a crianças e adolescentes negros no SUS*. São Paulo: EEUSP, 2021. p. 13-36. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/cartilhas/Cadernos_de_textos_Atencao_psicossocial_a_crianças_e_adolescentes_negros_no_SUS.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2023.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. *Diário Oficial da União*, Portaria n. 336. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. *Diário Oficial da União*, Portaria n. 992. Brasília, 2009.

_____. Presidência da República. *Diário Oficial da União*, Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Presidência da República. *Diário Oficial da União*, Lei n. 10.216, de 06 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, 2001.

_____. Presidência da República. *Diário Oficial da União*, Lei n. 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, 2010.

BRUM, Eliane. “Os loucos somos nós” (Prefácio). In: ARBEX, Daniela. *Holocausto Brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

CONRAD, Robert. *Tumbeiros: o tráfico escravista para o Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) no CAPS - Centro de Atenção Psicossocial*. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-no-caps-centro-de-atencao-psicossocial/>>. Acesso em 15 de maio de 2023.

COSTA, Jurandir Freire. *História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

COSSETIN, M.; LARA, A. M. de B. “O percurso histórico das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil: o período de 1920 a 1979”. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 16, n. 67, pp. 115–128, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i67.8646092.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 2008.

FLORENTINO, Manolo. “Novas Notas sobre o Mercado de Escravos para o Brasil, Séculos XVIII e XIX”. In: *Congresso Brasileiro de História Econômica*, 4., 2001, São Paulo. Anais: FEA- USP, 2001. v. 1. pp. 1-18.

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

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JOUIN, François. “Uma visita ao Asilo de Pedro II no Rio de Janeiro, Brasil (1880)”. Tradução de Christian Greis. Revisão técnica e notas de Manoel Olavo Teixeira. In: *Revista Latinoamericana de Psicopatologia*

Fundamental, v. 15, n. 2, pp. 404-412, jun. 2012. Disponível em: ><https://doi.org/10.1590/S1415-47142012000200013>>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

MACHIN, Rosana; MOTA, André. “Entre o particular e o geral: a constituição de uma ‘loucura negra’ no Hospício de Juquery em São Paulo, Brasil – 1898-1920”. In: *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 23, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.180314>>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Pólen, 2019.

MOURA, C. “Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo”. In: *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, 1983. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824/13425>>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

SCHEFFER, Graziela. “Serviço Social e Dona Ivone Lara: o lado negro e laico da nossa história profissional”. In: *Serviço Social & Sociedade*, n. 127, pp. 476-495, set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

SEIXAS, André Augusto Anderson; MOTA, André; ZILBREMAN; Monica L. “A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico”. In: *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*. Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 82, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-81082009000100015>>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

SERRA, Lia Novaes; SCARCELLI, Ianni Régia. “Por um sangue bandeirante: Pacheco e Silva, um entusiasta da teoria eugenista em São Paulo”. In: *Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental*. v. 17, n. 1, pp. 85-99, mar. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-47142014000100007>>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. “O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates”. In: *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 7, n. 3, pp. 745-760, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-81222012000300008>>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TARELOW, G. Q. *Entre comas, febres e convulsões: os tratamentos de choque no Hospital do Juquery*. Santo André: UFABC; 2013.

TEIXEIRA, Manoel Olavo Loureiro; RAMOS, Fernando A. de Cunha. “As origens do alienismo no Brasil: dois artigos pioneiros sobre o Hospício de Pedro II”. In: *Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental*, v. 15, n. 2, pp. 364-381, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-47142012000200011>>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

YASUI, Silvio. *Rupturas e Encontros: desafios da Reforma Psiquiátrica brasileira* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575413623>>. Acesso em: 22 maio 2023.



CAPÍTULO 28

EU NÃO SOU UMA CRIANÇA?

CLÁUDIA FERREIRA PINTO DA SILVA¹

INTRODUÇÃO

O título desse artigo faz referência à Sojourner Truth, uma importante ativista na luta abolicionista nos Estados Unidos que nasceu escravizada, fugiu e foi em busca da sua liberdade e de seus filhos. Era admirada pela sua oratória. Em 1951, durante a Convenção dos Direitos das Mulheres, no Ohio, proferiu seu famoso discurso intitulado “Eu não sou uma mulher?”, uma crítica sobre a diferença no tratamento dado entre mulheres negras e brancas. Na mesma linha, diante dos inúmeros assassinatos de crianças negras pela polícia, o braço armado do Estado, e da indiferença que essas mortes causam na sociedade, quando comparadas à morte de uma criança branca, as crianças negras poderiam nos perguntar: “Eu não sou uma criança?”.

DESENVOLVIMENTO

Segundo relatório “Futuro Exterminado”, do Instituto Fogo Cruzado, nos últimos sete anos, 601 crianças e adolescentes foram baleados na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Entre as crianças, das 133 baleadas, 36 morreram e 97 ficaram feridas. Ainda segundo o relatório, as ações e operações policiais foram o principal motivo para vitimar crianças e adolescentes nos últimos sete anos. Entre as 601 vítimas, 286 foram atingidas nestas circunstâncias, resultando em 112 mortes e 174 feridas.

¹ Psicóloga, Mestra e doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH/ UERJ. Membro da Articulação Nacional de Psicólogos (os) Negras (os) e Pesquisadoras (res) - ANPSINEP e da Comissão Especial de Psicologia e Relações Étnico Raciais do Conselho Regional de Psicologia Rio de Janeiro.



HYE-WO-NHYE - Símbolo da resistência, permanência, imperecibilidade de si mesmo ou do chefe de estado

Diante de dados tão aterrorizantes, nos deparamos com o governo do estado do Rio de Janeiro anunciando, no dia 21 de agosto de 2023 que, para cada fuzil apreendido pela polícia, será pago uma recompensa de cinco mil reais. Essa é a visão desse Estado para reduzir o número de vítimas fatais dele próprio. É o anúncio de uma autorização à barbárie.

A violência contra crianças e jovens negros não é recente. O genocídio da juventude negra é profundamente enraizado na formação do Estado brasileiro, sendo impossível contemplar qualquer aspecto da formação do país sem considerar a infância e adolescência dessas vítimas. Como destaca Ynaê Lopes Santos (2022) sobre a história da formação do Brasil, quando os portugueses aportaram no que hoje é o litoral brasileiro, eles já tinham um esquema étnico-racial delineado e hierarquizado, no qual a religião professada e a cor da pele eram critérios taxonômicos importantes (Santos, 2022, pp. 35 -36). Desde os tempos do colonialismo escravagista, as crianças negras foram privadas de direitos e usadas como mão de obra escravizada. Ainda nos dias de hoje, podemos ver essas mesmas crianças nos sinais de trânsito. Segundo a autora, quando o tráfico de escravizados foi proibido e passou a ser clandestino, houve um aumento considerável do tráfico transatlântico de crianças e jovens escravizados, pois assim seriam explorados por mais tempo. Atualmente vemos essas crianças negras no total abandono pelo Estado brasileiro, dormindo nas ruas, sendo a maioria nos abrigos e instituições ditas socioeducativas, vendendo nos sinais de trânsito, exploradas sexualmente, enfim, uma lista infinita de violências e abandonos históricos. A autora, ao falar sobre Laudelina de Campos Melo, traz um pouco da infância negra:

Tinha apenas sete anos e seu destino já parecia traçado num país que autorizava que ela fosse chamada de “macaquinha” ou de “Pererê”, enquanto considerava absolutamente normal que ela trabalhasse antes mesmo de aprender a ler e escrever. (Santos, 2022, p. 174)

O racismo científico, que parece remontar ao passado, ainda se faz presente nos discursos contemporâneos, como em frase proferida pelo ex-governador Sérgio Cabral que, ao defender o aborto, disse que as mães faveladas são “fábrica de produzir marginal” e que o aborto seria assim uma forma de conter a violência, deixando explícito o pensamento ainda vigente nas esferas públicas de poder e o que se entende como política pública para quem mora nas favelas e periferias. As ações ostensivas nas favelas, vistas pelos governos como uma política pública, demonstra que o pensamento de Nina Rodrigues e seguidores persiste:

[...] os ensaios sobre medicina legal tornam-se constantes. Neles, o objeto privilegiado não é mais a doença ou o crime, mas o criminoso. Abandona-se o vocabulário estrito da medicina, para alcançar um linguajar que mais se aproxima da fala policial e dos discursos dos juízes de direito... analisaram com insistência a correlação entre “criminalidade e degeneração”. Era na condição de médicos peritos, especializados no estudo da mente do criminoso, que esses profissionais defenderam a criação de uma prática diversa. Afinal, estava em jogo a supremacia e autonomia no reconhecimento do crime e na qualificação do criminoso. (Schwarcz, 1995, Locais do Kindle 3513-3529)

O contraste entre a comoção gerada por crianças brancas assassinadas e o silêncio que acompanha as mortes das crianças negras é gritante. Nos últimos dias, aguardamos um pronunciamento do Governo Estadual sobre os assassinatos de Wendell Eduardo (17 anos), Eloáh Passos (5 anos) e Thiago Menezes Flausino (13 anos) (sim, nossas crianças têm nome e sobrenome). O que tivemos foi um silêncio ensurdecedor, seguido de mais medidas de repressão. Na França, recentemente, vimos diversos protestos devido ao assassinato de Nahel, 17 anos, por um policial. Enquanto isso, no Brasil, nada acontece frente ao assassinato de tantas crianças e jovens.

As crianças negras assassinadas são constantemente mencionadas nas mídias sem nome e sobrenome, enquanto as crianças brancas viram até lei. Cada vez que tais assassinatos acontecem, é a família (geralmente, a mãe) que se incumbe de combater o discurso da polícia e provar que o filho não era bandido. A polícia comumente diz que foi recebida a tiros, já que não se usa mais a expressão “auto de resistência” ou “resistência seguida de morte” para justificar sua ação letal.

Segundo dados da UNICEF:

(...) em 2020, nos 24 estados em que há dados (as exceções são BA, DF e GO), um total de 787 mortes de crianças e adolescentes de 10 a 19 anos foram identificadas como mortes decorrentes de intervenção policial (MDIP). Esse número representa 15% do total das mortes violentas intencionais nessa faixa etária e indica uma média de mais de duas mortes por dia no País.

Ainda segundo esses dados, tais vítimas são majoritariamente pretas e pardas. A necropolítica, termo utilizado por Achille Mbembe (2018) para descrever a instrumentalização do poder estatal para controlar e subjugar

a vida por meio da morte, atinge de forma desproporcional as crianças negras. É um número assustador e pouco se fala sobre isso. Essa dor fica dentro da comunidade negra que vê suas crianças e jovens como alvo de uma política assassina.

[...] a violência policial desmedida e endereçada à população negra se tornou uma política pública que não causa nenhum tipo de comoção efetiva para além dos grupos que têm seus direitos constantemente violados. É na ponta do fuzil que o racismo ganha contornos escandalosamente violentos. Seja com balas perdidas, abordagens equivocadas ou em confrontos diretos, as ações policiais seguem o mesmo pressuposto que enxerga a população negra nessa “zona do não ser”. Porém, a polícia não está solta no tempo e no espaço, ela é o braço armado do Estado. Quem ingressa na instituição passa por um treinamento, aprende uma série de procedimentos e práticas, então, não seria exagero dizer que as ações da polícia refletem a maneira como instâncias dos poderes municipal, estadual e federal enxergam a população negra. No país em que racismo e pobreza caminham de mãos dadas, o assassinato de jovens negros (e pobres) se tornou a norma. Uma situação que ficou ainda mais alarmante em meio à versão recente da “guerra antidrogas”, cuja estratégia consiste em prender ou matar traficantes, sem nunca chegar às altas instâncias que organizam e lucram efetivamente com o tráfico. Uma política pública sustentada pelo que o filósofo camaronês Achille Mbembe chamou de **necropolítica**, a política da morte, ou a política de extermínio (Santos, 2022, p. 269, grifo do autor).

Na escola, que deveria ser um lugar de aprendizado e troca, o que se vê são crianças no meio do fogo cruzado, deitadas no chão para se protegerem, ilustrando a brutal realidade que enfrentam.

Segundo Fu-Kiau (2017), para os povos do tronco linguístico bantu, o ser humano é um sol vivo. O nascimento de uma criança é comparado ao nascer do sol, um evento de celebração, sendo o cuidado dela função de toda comunidade. Não é natural que esse sol morra de forma precoce, sem cumprir seu ciclo; não é natural ver crianças e adolescentes chorando ao enterrarem seus amiguinhos; não é natural um pai carregar nos ombros o caixão de sua filha de cinco anos. Como pensar em saúde integral da população negra frente a esse quadro? Infelizmente ainda não podemos falar disso sem falar em mortes, das mães que morrem do coração de tanta

tristeza, sem ver a justiça ser feita. A luta contra o racismo não é apenas uma questão de morte física, mas também abrange as diversas formas de opressão que corroem a saúde mental e física da população negra, há mais de cinco séculos.

Lidar com a dimensão estrutural do racismo e perceber que ela atravessa toda a nossa história, sendo repactuada nos momentos de mudanças políticas expressivas, nos dá certa sensação de apatia, sufocamento e desesperança. Essas sensações fazem todo o sentido diante dos mais de quinhentos anos de violência, discriminação e genocídio ocorridos nesta terra chamada Brasil (Santos, 2022, p. 269).

No relatório “Saúde na Linha de Tiro: impacto da guerra às drogas sobre a saúde no Rio de Janeiro”, é abordado como a violência armada, provocada pela guerra às drogas, impacta na saúde dos moradores das favelas cariocas. Interessante observar que, segundo o Ministério da Saúde, violência é uma questão de saúde pública também, sendo compulsória a notificação pelas equipes de saúde.

Em 2011, o Ministério da Saúde incluiu a violência como agravo de notificação compulsória, implicando na padronização de procedimentos e fluxos para a vigilância epidemiológica. Na prática, todo profissional de saúde deve notificar os casos de violência no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), sendo obrigatório para: “caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/ intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, **intervenção legal** e violências homofóbicas contra mulheres e homens em todas as idades. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, somente serão objetos de notificação as violências contra **crianças, adolescentes**, mulheres, pessoas idosas, pessoas com deficiência, indígenas e população LGBT” (Lemgruber, 2023, p. 18, grifos meus).

O impacto da violência causa:

[...] o desenvolvimento ou piora de sintomas relacionados à gastrite, úlcera, descontrole glicêmico e hipertensão. Como reação imediata aos eventos violentos foram mencionados vômitos, diarreias em crianças e sangramento em grávidas. Em relação à saúde mental foram registrados ansiedade, insônia,

estresse, alterações de humor, sofrimento psíquico difuso e intenso, dificuldades de relacionamento e medo de sair de casa, além de quadros mais graves como crises de pânico, fobias, depressão e agravamento de quadros psicóticos (Lemgruber, 2023, p. 20).

Isso sem falar no custo que as intervenções policiais causam e a comprovada ineficácia por não agirem nas verdadeiras causas e autores do tráfico de drogas e armas. Segundo os relatórios “Um Tiro no Pé” e “Custo de Bem-Estar Social dos Homicídios Relacionados ao Proibicionismo das Drogas no Brasil”, somente em 2017 os estados do Rio de Janeiro e São Paulo gastaram R\$ 5,2 bilhões de reais na ineficaz política de combate às drogas. Os gastos com saúde, devido à violência no Rio de Janeiro também são bem altos, somente nos casos de hipertensão e depressão o custo médio de tratamento por paciente é de R\$ 69 mil e R\$ 95 mil por ano para os moradores das áreas constantemente afetadas.

Todo esse recurso poderia ser gasto com o bem-estar da população negra, mas sabemos que, ao longo da formação do Brasil, essa população sempre foi vista como a causadora do atraso no desenvolvimento de um país idealizado por uma elite branca. A mesma que não reconhece, pensando em Guerreiro Ramos (1957), suas próprias patologias sociais, vide que os últimos casos de mortes de crianças brancas se deram dentro da própria família e não pelo Estado. Essas mesmas pessoas determinam as operações policiais nas favelas. Segundo o “Relatório Futuro Exterminado”, os locais do Rio de Janeiro onde mais crianças e jovens foram mortos ou feridos em ações policiais não são na porta da casa das autoridades que moram, em sua maioria, na Zona Sul da cidade: Leste Metropolitano - 85 mortos e 122 feridos; Zona Norte (Capital) - 69 mortos e 82 feridos; Baixada Fluminense - 65 mortos e 59 feridos; Zona Oeste (Capital) - 31 mortos e 40 feridos; Centro (Capital) - 14 mortos e 11 feridos; Zona Sul (Capital) - 3 mortos e 20 feridos.

O histórico da polícia do Rio de Janeiro já demonstra que, enquanto ela for militarizada, não haverá uma possível solução para a violência. Um trecho do livro da Ynaê sobre a polícia explica a razão dessa instituição já ter nascido falida com o propósito de perseguir e matar negros, função exercida até os dias atuais:

Tal crescimento incidiu diretamente em órgãos responsáveis pela administração da cidade, mais especificamente na Intendência-Geral da Polícia da Corte — uma das instituições lisboetas que foram replicadas em terras cariocas. No Rio de Janeiro, a Intendência de Polícia se constituiu como uma espécie

de elo entre as diferentes instâncias administrativas da cidade (limpeza, saúde e segurança). É fundamental destacar que uma função nevrálgica desse órgão era o controle da população escravizada, controle esse que fazia uso deliberado da violência, desrespeitando inclusive os procedimentos legais. O major Vidigal, umas das figuras-chave da Intendência de Polícia no período joanino, alegava que a pele negra já era por si só um indício de criminalidade — uma prática que atravessou toda a história do Brasil Império e que até hoje se faz sentir na atuação da Polícia Militar. Também cabia à polícia a aplicação de castigos a escravizados que cometiam delitos, além da busca e do aprisionamento de foragidos. Tanto era assim que havia uma prisão específica para escravizados, o Calabouço, para onde eram enviados aqueles que haviam tentado fugir, os que de alguma forma tinham desrespeitado as leis municipais, os capoeiras e quem havia sido enviado pelo proprietário (Santos, p. 104-105).

CONCLUSÃO

A violência contra crianças e jovens negros no Brasil não pode ser considerada como um fenômeno isolado ou recente. Ela está profundamente enraizada na história do país, remontando à época do colonialismo escravagista, quando as crianças negras eram privadas de seus direitos mais básicos e exploradas como mão de obra escrava. Ainda hoje essas crianças enfrentam um sistema que as relega a um estado de marginalização, refletindo um racismo estrutural que permeia todas as esferas da sociedade.

Diante do contraste entre as comoções pública geradas por mortes de crianças brancas e o silêncio que acompanha as mortes das crianças negras, podemos dizer que pouco avançamos. A necropolítica (a política da morte) atinge desproporcionalmente as crianças negras, refletindo a desumanização contínua de suas vidas. Enquanto a polícia deveria ser um agente de proteção, a realidade mostra que ela é um agente de morte.

A luta contra o racismo abrange não só combater a violência policial impetrada contra os pobres, mas incluir a discussão sobre o impacto profundo dessa violência na saúde mental e emocional das comunidades negras. A dimensão estrutural do racismo, enraizada na história do país, exige uma resposta ampla e coordenada de toda a sociedade brasileira. Combater a violência policial, investir em políticas públicas eficazes e abordar o racismo sistêmico

são passos cruciais para garantir que cada criança negra possa crescer e completar seu ciclo solar, livre do medo constante e do risco de violência. A mudança não é apenas uma necessidade moral, mas uma urgência para a construção de um Brasil mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

GONZALEZ, Lélia. “Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher”. In: _____. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

LEMGRUBER, Julita (Coord.), et al. *Saúde na linha de tiro: impactos da guerra às drogas no acesso aos serviços de saúde no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: CESeC, 2023.

_____. *Um tiro no pé: Impactos da proibição das drogas no orçamento do sistema de justiça criminal do Rio de Janeiro e São Paulo*. Relatório da primeira etapa do projeto “Drogas: Quanto custa proibir”. Rio de Janeiro: CESeC, 2021.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

QUERINO, Manoel. “O colono preto como fator da civilização brasileira”. In: *Afro-Ásia*, Salvador, n. 13, 1980, pp. 143-158.

RAMOS, Alberto Guerreiro. “Patologia social do ‘branco brasileiro’”. In: _____. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

ROSSI, Luiz Gustavo Freitas. *O intelectual “feiticeiro”: Édison Carneiro e o campo de estudos das relações raciais no Brasil*. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. São Paulo: Todavia, 2022.

TRUTH, Sojourner. *Eu não sou uma mulher? E outros discursos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



EXTRAS





“TODO MUNDO AQUI É TRATADO DO JEITO QUE MERECE”: SUSPEIÇÃO GENERALIZADA E NATURALIZAÇÃO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES NEGROS

JULIANA VINUTO¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há pesquisas que atestam que a maioria das pessoas privadas de liberdade no Brasil são negras, tanto no sistema penitenciário adulto, quanto na medida socioeducativa de internação no caso de adolescentes (Brasil, 2019; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022). No entanto, são raros os esforços para compreender os efeitos desse contexto no cotidiano das próprias instituições privativas de liberdade. Se já é consenso que a população negra é a que mais sofre com a seletividade penal, ainda é necessário compreender como o racismo produz hierarquias mesmo entre pessoas já encarceradas.

Este artigo tem o objetivo de contribuir com esse debate ao analisar como o racismo é cotidianamente realizado na rotina de unidades socioeducativas para adolescentes considerados “em conflito com a lei”, tomando como base a perspectiva de profissionais que se consideram e são considerados por seus colegas de trabalho como ativistas antirracistas. As medidas socioeducativas são normatizadas a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 –, estabelecendo um duplo objetivo sancionatório-educativo (Vinuto; Duprez, 2019): ainda que seja uma responsabilização compulsória, deve ter caráter educativo, dado que o adolescente é considerado um “sujeito em situação peculiar de desenvolvimento” (Arruda, 2020; Chies-Santos; Cifali, 2022) e, portanto,

¹ Professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal Fluminense. É Coordenadora do Negra-UFF (Núcleo de Estudos Guerreiro Ramos) e integra a Coalizão pela Socioeducação



FIE MMOSEA - Símbolo da cautela para prevenir o conflito doméstico, as brigas e conflito interno

mais passível de transformação (Almeida, 2016). Mas, como veremos, nem todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa são vistos como “em desenvolvimento”, ao contrário, há uma pressuposição de que certos adolescentes são essencialmente criminosos e, portanto, é impossível de serem “transformados”. O argumento que trabalho neste texto é que, para servidores antirracistas, processos de racialização acompanham tais processos de essencialização.

Com base em resultados de pesquisa de pós-doutorado, este texto demonstra os efeitos de estereótipos racializados, mas que não são vistos enquanto tais por grande parte dos demais profissionais da instituição, para justificar a centralidade de procedimentos de segurança em detrimento de atividades socioeducativas no cotidiano dos centros de internação do Rio de Janeiro. Neste aspecto, ao contrário de trabalhos que se debruçam sobre a perspectiva de adolescentes internados para analisar e desnaturalizar seus supostos vínculos com a criminalidade (Arruda, 2011; Hernández, 2018; Martins, 2020; Lisboa, 2018), este artigo se detém na análise dos profissionais que atuam em unidades socioeducativas.

Os principais materiais analisados foram entrevistas não estruturadas e em profundidade com servidores do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), que também são reconhecidos, dentro e fora da instituição, como ativistas antirracistas. O acesso a tais interlocutores ocorreu a partir da minha aproximação anterior com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do DEGASE (NEAB-DEGASE), um coletivo de servidores do DEGASE que tem o combate ao racismo como norte de sua atuação no sistema socioeducativo. Com base nas falas desses interlocutores, é possível concluir que há uma naturalização da seletividade penal racial, que justifica processos de suspeição generalizada – o que será detalhado no decorrer deste texto – nas unidades socioeducativas, o que é evidenciado quando adolescentes brancos chegam para cumprir sua medida socioeducativa. Nesses casos, a normalidade vacila e questionamentos sobre as razões que levaram este adolescente até ali emergem, o que revela um modo tácito de funcionamento institucional no qual o encarceramento negro é naturalizado.

A análise dos dados qualitativos levou a constatação de que a medida socioeducativa de internação é um “lugar de negro”, nos termos de Lélia Gonzalez (2022). Isto é, um lugar no qual habitam prioritariamente pessoas negras e, por isso, são marcados pela negação de direitos e pela violência, não havendo perplexidade com a brutalidade cotidiana que marca este espaço.

DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O interesse deste artigo é destrinchar o modo como o racismo opera na medida socioeducativa de internação, de modo a ir além da constatação de que ele existe. No entanto, não é tarefa fácil compreender as atuais manifestações do racismo, visto que elas podem se apresentar em compreensões tácitas, expectativas e estereótipos (Alexander, 2017; Gonzalez, 2020; Rawls; Duck, 2020) de modo despercebido. Se até ofensas explícitas nem sempre são consideradas racismo, mas brincadeiras ou mal-entendidos (Machado *et al*, 2016), o racismo tácito enfrenta barreiras ainda maiores para ser compreendido enquanto tal.

Por esse motivo, apostei no uso de métodos qualitativos neste artigo, pois eles possibilitam acessar diferentes processos em que pessoas constroem representações sobre o mundo à sua volta. Márcia Lima (2014) ressalta que as pesquisas qualitativas sobre racismo enfrentam desafios de natureza distinta das pesquisas quantitativas, já que são muitas as situações em que “obter do entrevistado um relato de preconceito ou nomear como racismo determinadas situações e experiências não ocorre de forma tão inequívoca” (Lima, 2014, p. 928).

Devido à experiência anterior como pesquisadora do sistema socioeducativo fluminense, já antecipava algumas dificuldades em realizar uma pesquisa sobre racismo na instituição. Em experiência de pesquisa anterior (Vinuto, 2020), enfrentei muitas resistências para tratar de racismo nas entrevistas que realizei com agentes de segurança socioeducativa do DEGASE. Em grande parte das vezes, acionar palavras como “adolescentes negros”, “racismo”, “preconceito”, dentre outras, fazia meus entrevistados se tornarem monossilábicos ou estes passavam a elaborar afirmações sobre a inexistência de racismo no DEGASE. Neste último caso, muitos entrevistados ressaltavam que a instituição responsável pelo alto número de adolescentes negros no DEGASE seria o sistema de justiça juvenil (Gonçalves, 2021) e que esta instituição apenas os atendia sem reproduzir racismo algum. Vemos aqui processos de ocultamento do racismo, que ocorrem ativamente pela negação da existência do racismo e passivamente pelo silenciamento da discussão sobre o tema (Gomes, 2018; Reinehr, 2019).

Exceção digna de nota foram as entrevistas com profissionais que, em seus próprios termos, eram “exceções”, isto é, tinham uma atuação em prol da garantia dos direitos dos adolescentes internados (Vinuto,

2020). Nesses casos, relatos sobre racismo não só apareciam como eram destrinchados espontaneamente. Tais relatos eram ainda mais presentes no caso dos profissionais com declarada atuação antirracista, sendo a imensa maioria deles negros. Considerando este cenário como um passo exploratório da pesquisa, realizei entrevistas com profissionais com este perfil. Assim, esta pesquisa parte da premissa de que tais profissionais são intelectuais que mobilizam prática e reflexão no combate ao racismo em sua jornada de trabalho e, portanto, considerar suas narrativas rompe com a reprodução de uma “postura histórica que outorga eterna objetividade às visões das elites brancas e condena a visão de não-brancos a uma perpétua subjetividade” (Ferreira; Igreja, 2017, p. 65).

Entretanto, em um contexto de disputas de narrativas, mais do que defender a priori um ou outro discurso, é sociologicamente profícuo compreender quais elementos cada um desses grupos mobiliza para construir seu argumento. Para tanto, é interessante olhar tais narrativas como quadros interpretativos (*frames*). Como argumenta Erving Goffman: “em vista da compreensão que eles têm daquilo que está acontecendo, os indivíduos adaptam suas ações a esta compreensão e, em geral, descobrem que o mundo em curso dá sustentação a essa adaptação” (Goffman, 2012, p. 307). Para Goffman, quadros são os elementos que dão sentido a algo que inicialmente é desprovido de significado e, por isso, indicam a natureza da interação que está se desenrolando e fornece elementos aos atores sobre como se comportar na situação.

Ricardo Mendonça e Paula Simões (2012) identificam diferentes modelos de apropriação do conceito de enquadramento em pesquisas empíricas. A discussão apresentada aqui desenvolve o modelo que analisa o conteúdo discursivo mobilizado pelos interlocutores para compreender o enquadramento subjacente. Aqui as afirmações são um ângulo para acessar o quadro que as orienta, sugerindo interpretações de um dado contexto mesmo quando este não é explícito. Segundo os autores: “ao focalizar os ângulos discursivos e as interpretações apresentadas, a abordagem centrada no conteúdo permite ver como os quadros se manifestam” (Mendonça; Simões, 2012, p. 196).

Para os propósitos deste texto, os quadros percebidos pelos interlocutores desta pesquisa são expressos em narrativas sobre o seu cotidiano de trabalho, portanto, analisá-los nos permite compreender em que condições percebem que o racismo é real. Assim, a análise de enquadramentos conecta a agência individual e o contexto no qual está o

ator, que deve se ajustar ou declaradamente se opor ao que está ocorrendo. Neste último caso, compreender o enquadramento é o que permite agir de modo tido inteligível ao invés de completamente desconectado do que está ocorrendo. Observa-se que para Goffman (2012), o quadro não deve ser confundido com qualquer coisa que remeta à “estrutura”, pois não haveria quadros a priori, já que há sempre sobreposições de diferentes enquadramentos e cabe ao ator identificar qual destes deve considerar em uma determinada interação. O foco é o modo como os atores compreendem sua própria experiência e agem de acordo com tal compreensão.

As falas dos interlocutores desta pesquisa trazem elementos que ajudam a compreender o contexto das unidades socioeducativas do DEGASE, o que já foi analisado em muitas outras pesquisas (Silva, 2013; Hernández, 2018; Mendes; Julião, 2018; Vinuto, 2020). Mas como já dito, o enquadramento que percebe a existência de racismo nas unidades socioeducativas não é a única forma de enquadramento existente neste contexto. Destacar que há diferentes quadros mobilizados na jornada de trabalho em unidades socioeducativas fluminenses não significa que eles são simétricos ou que influenciam igualmente a jornada de trabalho desses profissionais. Mesmo quando disputam politicamente os conteúdos dos quadros dominantes, os entrevistados entendem que discussões sobre racismo se tornam secundárias, pois a prioridade dos profissionais que atuam em unidades socioeducativas é a minimização de conflitos e o impedimento de fugas (Vinuto, 2020).

Por isso, é importante destacar que não vejo as afirmações apresentadas neste artigo como mais “reais” do que as defendidas por outros profissionais que negam a existência do racismo. Ao contrário, é ao ver as disputas entre as diferentes “definições de situação” (Goffman, 2012) que se torna possível compreender como a desigualdade de tratamento entre adolescentes brancos e negros opera cotidianamente. Isso ajuda a entender por que diferentes profissionais do DEGASE podem ver uma mesma cena e “definir a situação” de formas distintas: enquanto uns veem algo corriqueiro e não digno de atenção, outros podem ver uma prática obviamente racista.

Realizei entrevistas com 18 profissionais, todos negros, sendo 7 homens e 11 mulheres. Também analisei 3 eventos nos quais alguns desses servidores foram convidados como palestrantes. Todas/os já atuaram diretamente com adolescentes que cumpriam medida socioeducativa e suas famílias, ainda que grande parte delas/es (n=12) estivessem em

funções de gestão no momento da entrevista. As pessoas entrevistadas/os possuem experiências profissionais, funções e tempo de serviço bastante diversas e, apesar disso, não percebi diferenças significativas no que se refere às manifestações de racismo na instituição em que atuam. Também há em comum o fato de todos os interlocutores terem alguma ligação com o NEAB-DEGASE, um coletivo organizado por profissionais de diversas áreas do DEGASE e que pauta o debate racial dentro e fora da instituição, oferecendo encontros, cursos e outros eventos sobre as relações entre racismo e socioeducação.

As entrevistas foram de caráter não estruturado, começando sempre com uma pergunta aberta sobre a experiência do/a interlocutor/a com o antirracismo para, no decorrer do diálogo, incluir novos questionamentos. A partir da minha proximidade anterior com o NEAB-DEGASE, iniciei contatos com profissionais que eu já conhecia e fui, a cada encontro, solicitando indicações de outros profissionais que os entrevistados considerassem relevantes para a discussão, realizando uma amostragem não probabilística em bola de neve (Vinuto, 2014). Todas as entrevistas foram gravadas e os nomes aqui apresentados são fictícios a fim de preservar os interlocutores de possíveis represálias. Este material foi analisado com base nos aportes da teoria fundamentada (Strauss; Corbin, 2008) com o auxílio do software Atlas TI, ferramenta útil para organizar e analisar informações não estruturadas decorrentes de métodos qualitativos.

Nas próximas seções discorro sobre os dois principais pontos que emergiram nas entrevistas: o modo como a rotina de um centro de internação é orientado pelo que venho chamando de “suspeição generalizada”, o que justifica uma compreensão socialmente partilhada em que se deve priorizar procedimentos de segurança em detrimento de atividades socioeducativas; e a existência de uma naturalização da seletividade penal racial, que só causa ruídos quando adolescentes brancos chegam nas unidades socioeducativas.

NARRATIVAS PROFISSIONAIS SOBRE A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Os interlocutores desta pesquisa não negam a existência de um racismo explícito no cotidiano da medida socioeducativa de internação. Foi comum a descrição de violências que eram acompanhadas de xingamentos de cunho racial, como “negão”, “feijão” ou “pelé”, ou mesmo de xingamentos que vinculam negritude à sujeira e pobreza, como

“mendigona” e “sujão”. É importante destacar que nenhum entrevistado elencou espontaneamente xingamentos raciais direcionados a adolescentes brancos. No entanto, não serão esses casos que serão tratados aqui, já que o foco está nas narrativas sobre o racismo cotidiano (Kilomba, 2019), ordinário e despercebido, o que será apresentado a partir de agora.

“AQUI TODO MUNDO É VAGABUNDO”: A SUSPEIÇÃO GENERALIZADA

Todos os profissionais entrevistados argumentaram que nas unidades do DEGASE não se costuma interagir com as/os adolescentes a partir de sua individualidade, mas como se fossem parte de uma massa homogênea ameaçadora. É como se não fosse necessário conhecer suas particularidades, já que todos são vistos como perigosos. Entretanto, os/as entrevistados/as argumentaram que esse tratamento distanciado, displicente ou até violento, contra uma massa de adolescentes negros não é visto como um tratamento racista por grande parte dos profissionais da instituição. Ao contrário, é naturalizado como se fosse prática comum e necessária:

A verdade é o seguinte, ali só tem negro, cara, maioria preto e pardo. Então como não vai ter racismo? Não é que a gente queira que tenha branco, a gente não quer que ninguém vá lá para dentro, mas será que só pretinho ou moreninho ou pardinho é que rouba, que estupra, que mata? [...] Se eu penso que o DEGASE não tem racismo e continuo tratando mal só quem está lá dentro, eu estou replicando o racismo. Não tem como! (Celso, 2022)

Muitos deles não estariam ali se a gente vivesse numa sociedade menos racista. A realidade dele poderia ter sido muito diferente, mas naturalizamos que eles são bandidos por estarem ali (Julia, 2022).

Nos trechos mencionados acima, observamos que, independentemente da consciência ou vontade do/a profissional que interage com o adolescente internado, a seletividade penal racial faz com que a medida socioeducativa de internação receba majoritariamente adolescentes negros. Por isso, um atendimento socioeducativo que não seja pautado pela garantia de direitos atingirá, desproporcionalmente, estes adolescentes negros. Assim, segundo os entrevistados, não é possível defender que um tratamento distante, displicente ou agressivo em uma unidade socioeducativa não tenha um componente racial.

Desse modo, tratar o adolescente negro como sujeita/o de direitos é inexoravelmente lutar contra o racismo, já que a regra é um tratamento securitário, entendida como consequência incontornável de se lidar com “bandidos”.

E aí, de uma certa maneira, aqui essa lógica se reproduz, a ideia de que não é com a educação que se vai mudar esse ser humano negro, mas é com a disciplina, porque ele é considerado bandido, simples assim. É com postura dura e, às vezes, entrando em conflito com a própria lei. Essa é uma das maiores contradições do DEGASE, né? Não só do DEGASE, mas de qualquer instituição (Antônio, 2022).

Se você perguntar para algum agente [de segurança socioeducativa] se tem racismo no DEGASE, é muito raro ele dizer sim, mesmo que seja sobre ele a pergunta. Eles vão falar: “Não, não, todo mundo aqui é tratado do jeito que merece, é uma questão de mérito, se eu erre eu vou ter que ser castigado mesmo” (Fernanda, 2022).

Em geral, os entrevistados elaboram uma forte conexão entre a representação socialmente partilhada do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa como essencialmente “bandido” e o tratamento destinado ao mesmo pautado na disciplina, ordem e controle. O termo “bandido” pode ser pensado como uma imagem de controle (Collins, 2019) que justifica o tratamento focado em procedimentos de segurança, o que serve como justificativa para lhe negar o direito de uma responsabilização educativa: para este adolescente, não há nada além de disciplina, ordem, controle, o que faz as dinâmicas de suspeição generalizada se tornarem inquestionáveis. Neste sentido, se há um longo percurso de estudos brasileiros que complexificam as tensões que produzem aproximações e distanciamentos entre aqueles tidos como “trabalhadores” e aqueles tidos como “bandidos” (Feltran, 2007; Zaluar, 1985), pensar em termos de suspeição generalizada permite compreender as dimensões propriamente racializadas da seletividade estatal em contextos de maioria negra.

Tenho chamado de “suspeição generalizada” a constante sensação de desconfiança de um grupo em um contexto no qual a maior parte das pessoas são negras, o que faz com que estas sejam vistas como ameaça (Vinuto, 2020). Nessas situações, a suspeição sobre o comportamento de pessoas negras não é delimitada a um ou outro indivíduo ou grupo, mas é, de fato, generalizada: difusa, contínua e ilimitada.

Em outro momento (Vinuto, 2022b) destaquei que utilizo o termo “suspeição generalizada” com base no trabalho de Sidney Chalhoub (1990) sobre o pós-escravidão. Neste momento, Chalhoub explica que as representações e práticas das elites cariocas com relação aos negros em geral eram baseadas em uma suspeição contínua e indefinida e, desse modo, qualquer grupo de pessoas negras era visto automaticamente como suspeito. Ou seja, não se tratava de uma suspeição pontual decorrente de um dado comportamento, mas se tratava de desconfiança como premissa. Ainda que haja diferenças substanciais entre o contexto pós-escravidão, descrito por Chalhoub, e as unidades do DEGASE em que eu realizei a pesquisa de campo, os processos de suspeição se assemelham e me ajudaram a compreender algumas dimensões racializadas da produção organizacional e cotidiana da descrença nas possibilidades do adolescente ser, de fato, um “sujeito em situação peculiar de desenvolvimento”.

Foi possível perceber nas unidades socioeducativas do DEGASE como a suspeição generalizada passa a ser vista como ferramenta preventiva de trabalho que busca controlar virtualidades em contextos de maioria negra, de modo semelhante ao que definiu Michel Foucault (2010) sobre instituições disciplinares no contexto europeu do século XIX. Entretanto, não é possível desconsiderar como a experiência de ser um território colonizado por um país europeu específico, Portugal, afetou os modos como as elites brasileiras implementaram os princípios das instituições disciplinares europeias destrinchadas por Foucault. O caráter inquisitorial da justiça portuguesa, marcada fortemente pelas práticas processuais do Tribunal do Santo Ofício Português (Lima, 1999), afetou os modos de se fazer justiça no Brasil, que a depender da cor e da classe do réu oferecia chances mínimas de defesa, transformando cotidianamente suspeitos em culpados, com base não em técnicas de vigilância, mas na presunção da culpa do acusado. Tal culpabilidade era orientada pela centralidade da confissão e, portanto, da tortura como parte do processo jurídico, além do forte arbítrio individual do inquisidor, o que dificultava o estabelecimento da igualdade de tratamento (Lima, 1999). Há trabalhos que demonstram como a tradição inquisitorial ainda atravessa as dinâmicas da justiça brasileira (Kant de Lima, 2013; Garau, 2022).

Somado a isso, como lembra Andrei Koerner (2001), é necessário levar em conta que, no contexto brasileiro, as demandas de controle social cristalizadas no Código Criminal de 1830 – lei criada no mesmo período analisado por Foucault – também colocavam estratégias punitivas de

regeneração individual pelo trabalho, mas em um contexto de escravidão. Neste contexto, grande parte das pessoas punidas não eram consideradas indivíduos, além de haver uma profunda desvalorização do trabalho, entendido como função daqueles que não tinham poder. Aqui o trabalho não foi visto como uma forma de regeneração, mas como parte da própria punição. Para Koerner, tanto na Europa quanto no Brasil, a punição estatal baseada na privação de liberdade se inicia com o objetivo de docilizar corpos, mas em sentidos distintos e mobilizando diferentes instrumentos:

Na sociedade disciplinar, os corpos dóceis devem ser produtivos segundo a norma social e as necessidades de sua produtividade e utilidade sociais. Os instrumentos usados são o adestramento, a repetição, a correção e o controle contínuo dos comportamentos.

Na sociedade escravista, a violência privada é uma das formas de castigo e o exercício privado dos suplícios faz parte do regime de visibilidade desta. As práticas de controle social procuravam imobilizar esses indivíduos em esquemas de dominação pessoal que se expressavam no modelo da família estendida (Koerner, 2001, p. 216).

As motivações iniciais da privação de liberdade como método de controle social no Brasil são afetadas pelo colonialismo português e pela escravidão, que, por sua vez, têm impactos em instituições punitivas contemporâneas, como é o caso das unidades socioeducativas, definidas como instituições híbridas de interface com a prisão (Vinuto; Franco, 2019). Nesse sentido, a suspeição generalizada em um contexto contemporâneo específico – unidades socioeducativas – se orienta por procedimentos de vigilância em que o critério racial é central, mas invisibilizado pela centralidade em que a inevitabilidade dos procedimentos de segurança é tida como autoevidente.

Destaca-se que, também segundo os entrevistados, essa suspeição generalizada não atinge apenas os adolescentes internados, mas também os (as) servidores (as) negros (as). Além da constatação de que a maioria dos/as funcionários/as do DEGASE é negra – exceto nos espaços de chefia, o que não é visto como mera coincidência –, também se falou sobre casos em que servidores, principalmente as mulheres negras, foram confundidas com mães de adolescentes, por vezes sendo tratadas rispidamente até indicarem o “mal entendido”. Também houve discussões sobre a fragilidade vivida em casos de acusações contra servidores.

E a ponta mais fragilizada do DEGASE para mim são os agentes [de segurança socioeducativa]. A gente tem essa preocupação muito forte com os adolescentes, temos que ter [...], mas aí vem também toda uma série de violências cometidas com os agentes, e os colegas estão adoecidos... O que eu tenho de colega que está tomando automedicação para conseguir vir trabalhar, ou colegas com problema de alcoolismo [...], a gente tem uma série de relatos de doenças que a gente sabe que tem a ver com a pressão do trabalho (Fernanda, 2022).

E esse racismo que a instituição comete contra o adolescente perpassa também nossos corpos racializados. [...] Então assim, não é o mesmo racismo, mas a mesma lógica racista que existe no pátio, com o adolescente, perpassa pelo meu corpo. A instituição se refere, trata meu corpo, da mesma forma. É preciso eu entender, até por uma estratégia de sobrevivência, como que esse racismo aparece para mim. Isso ajuda a entender que a instituição me coloca sempre sob o estado da suspeição. Eu sou sempre suspeito (Ricardo, 2022).

Aqui os entrevistados fazem duas conexões entre adolescentes internados e servidores: o modo como a precariedade institucional singular à privação de liberdade afeta ambos os grupos e o modo como a instituição vê tanto um quanto outro a partir da lógica da suspeição. Para todos os entrevistados, isso ocorre porque os dois grupos são formados em sua maioria por negros, ainda que o racismo atinja ambos de modos específicos.

Sobre as semelhanças entre adolescentes internados e servidores, o segundo excerto destaca de modo declarado um contexto de suspeição generalizada, sobretudo no que se refere às recorrentes acusações de violência contra adolescentes, momentos em que a instituição costuma individualizar a culpa e, assim, não arcar com sua responsabilidade na produção de um ambiente organizacional orientado pela agressividade. Para os entrevistados, não é casual a possibilidade de reprimir individualmente servidores acusados de violência: é porque a grande maioria desses acusados são negros.

Apesar de meus interlocutores afirmarem ser inegável que a maior parte dos servidores do DEGASE sejam negros, também argumentam que nem todos esses profissionais se autodeclararam negros. Algumas

explicações foram construídas para explicar esse desencaixe, como o ideal de branqueamento ou o próprio sofrimento em se assumir negro em um mundo que desvaloriza a negritude. Por isso os entrevistados ressaltam que parte dos profissionais do DEGASE negaria – conscientemente ou não – sua própria negritude, o que produziria um afastamento com relação ao adolescente.

É negro querendo fuzilar o outro, cara. E talvez não more mais em comunidade, mas já morou em comunidade, como eu, mas o cara não tem consciência racial, o cara não entende que aquele ali poderia ser o filho dele, um primo dele, um sobrinho dele, está entendendo? (Celso, 2022).

De tempos em tempos você vê algum servidor negro falando: “eu aprendi desde pequeno a ter sempre o cabelo raspado, não usar bermuda, não usar chinelo na rua, então se a polícia me ver, ela não vai me parar”. É muito dolorido perceber que você passou a vida toda se armando contra o racismo e mesmo assim isso não te protegeu. Acho que por isso muitos servidores do DEGASE não falam sobre racismo ou negam que existe racismo (Luana, 2022).

A negação da própria negritude é vista como um processo que interdita a criação de vínculo e de empatia dos servidores com a trajetória pessoal do adolescente. Por isso o ativismo interno ao DEGASE foi constantemente definido como um modo de sublinhar os vínculos existentes – sobretudo os raciais – entre servidores e adolescentes.

O que eu escuto aqui das mães falando como elas chegam na delegacia, que elas não são ouvidas, que chamam elas de mãe de bandido, e as ofensas... E todas elas são pretas. E não é um acaso, não é uma coincidência, é uma forma de tratar mulheres pretas, que essa sociedade entendeu como normal. E isso é doloroso para mim, eu entendo porque eu me coloco no lugar delas. Eu tenho dois filhos adolescentes, então eu sei que pode acontecer da minha filha sair da escola com alguma amiga que esteja com droga e ser pega numa blitz... Sei que vai sobrar para ela (Gisele, 2022).

Certa vez eu estava conversando com uma socioeducanda no pátio, e ela contava o quanto ela ganhava por semana na atividade de prostituição.

E estávamos eu e uma amiga branca e loira (...). E de repente ela falou assim: “tia, se você quiser eu consigo uma coisa para você lá, lá você ganha esse seu salário do mês em uma semana”. Aí a colega, muito brincalhona, falou assim: “ah, eu também quero”. E a adolescente falou: “mas lá não é lugar para você não, né tia”. E eu falei: “e por que é lugar para mim?”. E ela: “ué, é lugar para mim e para você, mas para ela, não, né?”. Como se eu também tivesse que rapidamente compreender o que estava configurado ali, que era uma situação de racismo. E aí eu falei para ela: “mas menina, nosso lugar é onde a gente escolhe estar. Nós estamos aqui trabalhando na socioeducação porque escolhemos estar aqui [...]. E você pode fazer outras escolhas também” (Rosângela, 2022).

Alguns entrevistados comentaram que já tiveram familiares ou conhecidos que foram internados no DEGASE; outros, que tinham medo de encontrar seus próprios filhos ou parentes em sua jornada de trabalho. Outros ainda, tanto dentro quanto fora do DEGASE viveram circunstâncias em que foram assemelhados aos adolescentes e/ou às suas famílias. E a reação desses profissionais é, além de elaborar críticas à seletividade penal racial que atinge os adolescentes (Theodoro *et al*, 2023), a de se posicionar politicamente em prol da criação de vínculos afetivos com os adolescentes internados.

É que a minha presença no espaço qualifica o espaço. Não digo que eu estou mudando qualquer estrutura, mas minha presença evita determinadas ações. Eu comecei a perceber no pátio mesmo, quando comecei, que a postura dos colegas de lidar com as situações era outra quando eu estava por perto. Inclusive o diretor. Já vivi casos na [nome da unidade] em que o diretor teve que ser ríspido com o adolescente, porque o adolescente não queria mesmo ir para a aula, mas aí o diretor começou a gritar e depois que ele acabou de falar... Ele não bateu no adolescente, nem nada, mas ele veio pedir desculpa para mim. Não foi para o adolescente, foi para mim (Ricardo, 2022).

Eu e mais duas mulheres negras começamos a problematizar isso dentro da equipe: o que é o samba do crioulo doido? E começamos a questionar determinados termos e falas que eram comuns ali no nosso meio e que estavam diretamente relacionados

com uma perspectiva racista. E muitas das vezes as pessoas nem se davam conta e isso foi muito interessante. Algumas aceitavam mais, com mais facilidade e entendiam isso, e outras pessoas com muita resistência em entender isso como racismo. Mas a gente foi discutindo isso e com o tempo foi diminuindo essas frases racistas dentro da equipe, até pelo menos na minha presença ou na presença dessa outra colega, seguravam e não falavam (Julia, 2022).

De diferentes formas, os profissionais entrevistados ressaltam que a centralidade de procedimentos de segurança na medida socioeducativa de internação é um indício de racismo e nada tem de inevitável, pois a negação de direitos, a falta de interesse em criar vínculos ou mesmo a punição exemplar seriam mais facilmente direcionadas a corpos negros. Outro elemento trazido pelos entrevistados é a naturalização do encarceramento de adolescentes negros, o que é explicitado quando adolescentes brancos chegam em um centro de internação, o que torna evidente que a suspeição não se generaliza para os corpos brancos.

“ESSE LUGAR NÃO É PARA VOCÊ”: QUANDO O BRANCO NÃO É A NORMA

Todos os entrevistados narraram episódios que exemplificam como grande parte dos adolescentes brancos recebem um tratamento diferenciado, mesmo quando pobres ou responsabilizados por um ato infracional grave. Isso ocorreria de diversas formas, desde dar mais credibilidade à sua narrativa até disponibilizar espaços não convencionais para servir de alojamento a fim de “protegê-los” dos demais adolescentes. O principal elemento que demonstraria a naturalização com que é vista a internação do adolescente negro é justamente a surpresa com que é recebido o adolescente branco nas unidades socioeducativas, o que causaria questionamentos sobre os reais motivos que levaram aquele adolescente até ali.

Mas eu acho que a principal fala que sempre me incomodou foi essa: “Fulano não tinha que estar aqui, aqui não é lugar para esse menino e aí ele vai se misturar com os outros”. Quem são os outros? O que define esse outros? É uma fala que se repete muito, e que você escuta não só no DEGASE, você escuta de juiz, de defensor, de promotor, de policial,

de delegado... Tem um perfil de adolescente que nem vem para o DEGASE, posso te garantir, assim, que de 200 adolescentes brancos que cometem ato infracional, vão chegar aqui três ou quatro, porque a mãe e o pai não conseguiram um advogado na hora que tinha que conseguir. Porque se conseguissem o garoto não estaria aqui (Fernanda, 2022).

O corpo branco não é só o elemento surpresa como é o corpo que é tido como dócil, com o qual é preciso ser resiliente, complacente, sabe? É o adolescente que causa piedade e dó da instituição, que é possível de se regenerar. Então assim, não é raro que esse adolescente cumpra sua medida socioeducativa muito mais rápido, às vezes com o mesmo ato infracional dos outros (Ricardo, 2022).

Grande parte dos entrevistados que narraram a surpresa com que o adolescente branco costuma ser recebido na rotina dos centros de internação afirmam que, como reação, costumam fazer perguntas como: “mas por que essa adolescente não deveria estar aqui?”; ou “por que os demais adolescentes deveriam estar aqui então?”. Esse tipo de questionamento causa ruído na interação, obrigando seus interlocutores a pensar mais detidamente sobre o tema, o que resulta na mobilização de argumentos como “a família deste adolescente é estruturada” ou “ele já tem o ensino médio”. Mas o que os entrevistados destacam é que raramente esse tipo de surpresa é demonstrada frente a adolescentes negros, mesmo quando são oriundos de famílias com formatos tradicionais e boas condições econômicas ou quando não têm distorção idade-série.

Outro ponto que merece destaque é a percepção dos entrevistados de que adolescentes brancos, sobretudo os de classe média, são menos dependentes dos serviços oferecidos durante a medida socioeducativa, o que ajudaria a compreender a comoção com que estes são recebidos na unidade:

Eu não conseguia perceber diferença de tratamento, era uma massa homogênea de toda uma população racializada. Porque o branco de olhos azuis na unidade você sabe quem é, porque vão ser no máximo dois, três, não passa disso. O normal é a confluência de racializados, o não branco, que vai desde o nordestino, baiano e outros estigmas, até o negro, tudo racializado. Não tinha uma distinção. Tinha

a distinção do branco, de quem era branco, branco mesmo. E esses brancos tinham as melhores redes de apoio, de serviços... É o cara tido como aquele que tem uma família estruturada, muitas vezes tinha advogado, ou sabe circular, sabe acionar, sabe fazer... É uma outra socialização, uma outra história. Não tem a dependência da unidade para tirar RG, para ter uma escova de dente, um chinelo... Isso não é uma questão para ele (Ricardo, 2022).

Quando eu entrei em [Ano], eu ouvia muitas pessoas falando assim: “nossa, mas esse menino [branco] nem tinha que estar aqui”, “pelo amor de Deus, ele tem uma família que educa não sei o quê, não era nem para estar aqui.” Eu ouvia muito isso de diversos setores, inclusive da equipe técnica e direção, como se o menino que não fosse dar trabalho não precisasse cumprir medida (Fernanda, 2022).

Interessante notar que, para os entrevistados, parte dos próprios adolescentes brancos percebem seus privilégios raciais: não “ter cara de bandida” nem ser visado pela polícia são benesses que adolescentes negros não costumam acessar (Schlittler, 2020).

E nesse dia elas estavam conduzindo o trabalho e em dado momento elas falavam sobre seguir outros rumos, sobre sonhar e ter planos, e essa adolescente [branca], num dado momento, ela falou assim: “pois é, não vou voltar para cá porque na verdade eu nem deveria estar aqui. Isso aqui nem é lugar para mim, nem tenho cara de bandida. Tia, olha para mim, vê se tenho cara de bandida?! Eu não tenho cara de bandida!” (Dolores, 2022).

Um adolescente branco, de pele mais clara, e ele contando da consciência que ele tem da passabilidade dele perante a polícia. Ele falou que roubava na zona sul, mas que não trajava os aspectos relacionados à juventude negra, não usava cabelo com luzes, não botava cordão de ouro, não usava nada que o aproximasse do jovem de favela. E aí ele falou que fazendo isso nunca tinha sido parado pela polícia. E ele falou que foi preso porque estava com outro jovem negro e foi parado pela polícia porque estava com esse amigo. E é impressionante o quanto você vê essa consciência racial nos adolescentes em geral: “a polícia só para a gente porque a gente é negro”.

A gente vê essa verbalização do racismo feita pelos próprios meninos (Anita, 2022).

Até aqui vemos que, segundo os entrevistados, o modo como o adolescente branco é lido durante sua jornada na medida socioeducativa de internação produz um tratamento diferenciado. Em um espaço de negação constante de direitos em prol da segurança e do controle, o adolescente branco viveria o privilégio relativo de ser visto como alguém que pode se distanciar do “mundo do crime” (Feltran, 2008), pelo qual vale a pena ter esperança, o que ocorre mesmo que ele não faça esforço algum. Isso não significa negligenciar o fato de que esse adolescente está encarcerado e sofre as consequências inerentes deste contexto, mas permite destacar que a privação de liberdade tem efeitos diversos a depender de quem está privado de liberdade. Mas tal tratamento diferenciado é racialmente cifrado, de modo que nem sempre é percebido por aqueles que o realizam: se produz desigualdades de tratamento entre adolescentes brancos e negros, mas não há responsáveis pela dedicação diferenciada dada aos mesmos, já que ninguém se percebe como o causador de tal diferenciação.

É importante analisar também a heteroidentificação racial tão contundente dos entrevistados sobre o adolescente branco, dada a fluidez e inconsistência com que é feita a classificação racial no Brasil (Guimarães, 2003; Telles, 2003). Vale lembrar que para lidar com tal complexidade, desde 1960 o movimento negro tem defendido que pretos e pardos comunguem uma identidade racial comum, a de negro, já que ambos os grupos sofreriam discriminações de caráter racial, ainda que de modo diferenciado. O agrupamento estatístico de pretos e pardos sob a categoria “negro” também tem sido cada vez mais adotado devido ao fato de que, em termos estatísticos, os dois grupos estão próximos entre si e bastante distantes dos índices relacionados aos “brancos” no que se refere a diversos tópicos, como renda, desemprego, acesso ao ensino superior, dentre outros.

Entretanto, orientado pela lógica do colorismo, há o argumento de que pessoas pardas podem ser tratadas como brancas a depender do contexto. Com base nisso, me interessa compreender em que medida poderia haver “passabilidade”, ou seja, proximidades no tratamento dispensado a adolescentes brancos e pardos em um contexto específico: uma instituição privativa de liberdade marcada pela seletividade racial-penal. Sobre isso, os profissionais entrevistados destacam:

A maioria hoje da garotada do DEGASE é parda. Tem até alguns alojamentos em que você encontra meio a meio, com muita dificuldade você encontra um alojamento que tem mais retintos, pretos mesmo, do que pardo. Mas difícil mesmo é você encontrar um loirinho de olhos azuis (Kleber, 2022).

Quem diz para nós quem é negro e quem não é, é a sociedade. Não é autodeclaração, é a sociedade que está dizendo, todo dia, quem é negro e quem não é. O adolescente pardo não é negro até aparecer aquele branquinho de olhos claros que todo mundo diz: “meu Deus, o que é que você está fazendo aqui?!”. Porque aí quando aparece, o adolescente pardo virou negro, assim, estalando o dedo. Esse adolescente branco é o estalar de dedos onde o pardo vira o preto. Onde o pardo vira o “tiziu” porque a invisibilidade dele vai ser total, ninguém vai optar por ele, vão optar pelo branco (Dolores, 2022).

Há um consenso entre os profissionais mais antigos no DEGASE de que houve uma mudança no perfil racial dos adolescentes internados, pois no início de suas carreiras havia a presença majoritária de adolescentes pretos e atualmente a maioria dos adolescentes são pardos. Mas os entrevistados sempre veem a necessidade de destacar que, acima de tudo, a anormalidade com que é encarada a presença do adolescente branco explicita a normalidade com que é vista a presença do adolescente negro nas unidades socioeducativas do DEGASE.

Se a classificação racial se refere a um enquadramento estético local e relacional que varia local e temporalmente (Osório, 2004), é necessário compreender em que medida instituições de segurança e controle contribuem para racializar seu público-alvo. Aqui é interessante retomar a pesquisa que Jalusa Arruda (2020) realizou em uma CASE (Comunidade de Atendimento Socioeducativo) feminina em Salvador. A autora interpelou algumas profissionais sobre as informações de raça/cor que constavam nos documentos institucionais. Nestes momentos de questionamento, percebeu a dificuldade enfrentada pelas mesmas para definir a racialidade das adolescentes em questão. Nesses momentos, houve a tendência em mobilizar mais a classificação negra do que a branca, mesmo quando isso implicava discordar das informações que constavam nos documentos oficiais. Em outro momento, em coautoria com Otto Figueiredo, a autora afirma:

mas o que se pôde observar em todos os casos em que dúvidas foram suscitadas à pesquisadora no momento da coleta de dados, é que a tendência foi pelo enegrecimento. Havendo dúvidas, as meninas que estavam na fronteira do branco com o pardo foram classificadas na segunda opção (Arruda; Figueiredo, 2020, p. 202).

Os autores sugerem duas hipóteses para explicar tal processo de “enegrecimento” das adolescentes internadas: 1) a existência de um reconhecimento positivo da negritude, já que considerar as adolescentes pardas ao invés de brancas é uma forma de estimulá-las em processo de consciência identitária negra; e 2) a existência de uma interpretação racista na qual enegrecer as adolescentes seria uma forma de negar a presença branca na unidade. Com base nas entrevistas realizadas com servidores do DEGASE, arrisco dizer que a segunda hipótese parece mais plausível no contexto fluminense, já que meus interlocutores afirmam que o reconhecimento positivo da negritude é residual, feito por poucos profissionais. E, institucionalmente, a rara presença do adolescente branco reforça a negritude do pardo. Assim, em uma instituição privativa de liberdade, o pressuposto é que todos ali devem ser tratados como igualmente subordinados, mesmo os negros que tenham a pele mais clara.

MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO COMO “LUGAR DE NEGRO”

As narrativas individuais expostas aqui, tomadas em conjunto, ajudam a perceber como, para os profissionais entrevistados, a privação de liberdade é naturalizada na rotina ordinária da instituição como um lugar destinado a adolescentes negros. A normalidade da presença negra na medida socioeducativa de internação é explicitada no caráter de notória exceção destinado ao adolescente branco, que ocupa um lugar fora da norma em um centro de internação: ele raramente está lá e, quando está, é a exceção que confirma a regra.

Se levarmos as afirmações dos entrevistados a sério, é possível pensar que é por se tratar de adolescentes negros que a centralidade dos procedimentos de segurança nas unidades socioeducativas é tida como óbvia, se revelando como quadro hegemônico a partir do qual os atores olham ao redor e atribuem sentido ao que está acontecendo, demonstrando uma relação de mútua influência entre contexto, percepção de mundo e práticas.

Os entrevistados desta pesquisa salientam que a prioridade por procedimentos de segurança se legitima porque unidades socioeducativas são, na prática, “lugares de negro”. Lélia Gonzalez (2022) cunhou tal expressão para destrinchar o modo como o racismo estabelece lugares sociais – físicos e simbólicos – específicos a brancos e negros. Um exemplo disto é o modo como se naturaliza o fato de que a maior parte das pessoas mortas pela polícia são negras (Rede de Observatórios de Segurança, 2020) ou que a maioria das pessoas em situação de miséria são negras (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019), não causando mal-estar algum.

Para fundamentar sua análise sobre o “lugar de negro”, Gonzalez parte de um diálogo com o filósofo Aristóteles, mais especificamente com sua teoria do “lugar natural”, que define que cada corpo sensível tem, **por natureza**, um lugar próprio no mundo. Gonzalez racializa esse debate para pensar processos sociais de naturalização que transformam a subalternidade das pessoas negras em algo que não causa perplexidade:

Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominantes e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são as moradias amplas, espaçosas, situada nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento, desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente. Da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Gonzalez, 2022, pp. 21-22).

Para a autora, existe uma divisão racial do espaço que não foi imposta pelo Estado, tal como a segregação que ocorreu nos Estados Unidos durante o período Jim Crow. Ao contrário, a divisão racial no Brasil ocorreu sem alarde, naturalizado, construída por um imbricamento entre classe e raça que faz com que bairros ricos sejam ocupados majoritariamente por pessoas brancas e, ao contrário, territórios empobrecidos, como favelas e periferias, têm como moradores sobretudo pessoas negras (França, 2017).

Não à toa, a atuação do Estado ocorre de modo diferenciado a depender do território (Farias, 2020), já que os “lugares de negro” são historicamente marcados pela repressão seletiva, afinal, “qualquer aglomeração de negros sempre é encarada como caso de polícia” (Gonzalez, 2022, p. 30).

Gonzalez defende que em territórios de classe média e alta há uma atuação policial cujo objetivo é garantir a segurança a seus moradores, o que não ocorre em “lugares de negro”: “além disso, aqui também se tem a presença policial, só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende que o outro lugar natural do negro sejam as prisões e os hospícios” (Gonzalez, 2022, p. 22). Esta definição pode ser estendida a unidades socioeducativas privativas de liberdade, já que também almejam reprimir determinados grupos – ainda que a linguagem legal se paute pela responsabilização educativa, em detrimento do termo “pena”.

Se concordarmos com Gonzalez que há tal divisão racial do espaço e que esta tem efeitos no modo como a seletividade penal é produzida no Brasil, isso explicaria a razão de haver mais adolescentes negros nas unidades socioeducativas do DEGASE. Porém, como os interlocutores aqui mencionados indicam, a questão não se restringe à quantidade de pessoas negras em um dado espaço, mas ao que isso produz em termos de relações sociais: ao reforçar o “lugar apropriado” para negros e brancos, as unidades socioeducativas do Rio de Janeiro assumem o racismo como norma que, por sua vez, grande parte de seus profissionais se orientam por uma suspeição generalizada que legitima a segurança como enquadramento interpretativo incontornável dentro dos muros do DEGASE.

Mas é equivocado dizer que, para os entrevistados, o DEGASE apenas reproduz o racismo existente na sociedade, pois também produz novos processos de racialização. Internamente à instituição, há novas formas de compartimentar os lugares existentes, produzindo lugares apropriados aos adolescentes negros e brancos: ao adolescente branco é razoável questionar as condições de possibilidade que o levaram até ali; ao adolescente negro, resta a indiferença. Desse modo, a rotina das unidades, ao priorizar procedimentos de segurança em detrimento de atividades educativas (Silva, 2013; Vinuto, 2020), também reforça a ideia de que a medida socioeducativa é um “lugar de negro”, regulando as aspirações sociais dos adolescentes internados.

Em resumo, para os entrevistados, o enquadramento interpretativo da segurança assume, tacitamente, que os centros de internação do Rio de

Janeiro são “lugares de negro”, e é isso que torna a suspeição generalizada incontornável e até coercitiva, constringendo as interpretações individuais sobre o que, de fato, deve ser uma medida socioeducativa. E é importante ressaltar que essa dinâmica é naturalizada. Sigo com Lia Schucman: “uso a palavra naturalizada pois nos remete a algo da natureza: assim, como uma árvore nasce na floresta e ninguém questiona o porquê, os negros aparecem nestes depoimentos como se o lugar social da pobreza fosse naturalmente deles” (Schucman, 2012, p. 98). E eu acrescentaria: como se o lugar social da privação de liberdade também fosse naturalmente deles.

O caráter cifrado deste racismo, pautado pela naturalização da negação de direitos a adolescentes negros, abre espaço para o argumento de que não há racismo algum no DEGASE. Vemos, então, um racismo denegado. Nos termos de Lélia Gonzalez (2020), o racismo por denegação é uma “neurose cultural brasileira” na qual se nega a subordinação da população negra e, no mesmo movimento, se produz práticas e saberes estereotipados sobre os negros. Por isso o racismo por denegação se ampara no não-dito, nas entrelinhas, sendo facilmente silenciado mesmo quando é elemento central nas tomadas de decisão e nas práticas dos atores em um dado contexto (Vinuto, 2022a). Mas, para Anne Rawls e Waverly Duck, o racismo tácito é mais perigoso do que o racismo explícito: “o racismo tácito é prejudicial não apenas porque cria e sustenta a desigualdade, mas também porque seu caráter oculto sustenta a falsa crença que estamos indo muito bem sem igualdade” (Rawls; Duck, 2020, p. 19).

Analisar a prioridade pela segurança nos centros de internação do DEGASE em termos de enquadramentos interpretativos nos ajuda a ir além da preocupação com a ação individual ou com vieses implícitos (*implicit bias*) mobilizados por indivíduos durante sua jornada de trabalho. Ao contrário, permite analisar o que há no contexto organizacional do DEGASE, que permite a naturalidade com que é visto o encarceramento desproporcional de adolescentes negros. O foco não está nos profissionais, vistos individualmente, mas em como a instituição se organiza de modo racializado.

Instituições de privação de liberdade jamais serão estáticas e os interlocutores desta pesquisa argumentam que lutam para produzir um novo compartilhamento de sentidos e de afetividades que permita a desnaturalização do lugar subordinado no qual o adolescente negro é colocado. Tais profissionais seguem disputando o enquadramento interpretativo que parte da premissa que a suspeição generalizada é

um processo inescapável. Esses profissionais racializam o silêncio sobre a seletividade penal racial, além de resistir à naturalização com que é encarada a prioridade destinada aos procedimentos de segurança em detrimento das atividades socioeducativas nos centros de internação do Rio de Janeiro. Isto permite lembrar que o “lugar de negro” também pode ser disputado pelo protagonismo político (Lima, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo almejou demonstrar em que medida a prioridade por procedimentos de segurança em unidades socioeducativas do Rio de Janeiro pode ser pensada como um racismo codificado e, portanto, facilmente denegado, já que parte da premissa de que a medida socioeducativa de internação é um “lugar de negro”. Para tanto, apresenta a perspectiva de profissionais vinculados ao NEAB-DEGASE, um coletivo de profissionais que, além de atuar ou já ter atuado em unidades privativas de liberdade, se esforça por aliar teoria e prática na luta contra o racismo em suas próprias jornadas de trabalho. Aqui vemos tanto a mobilização coletiva em prol da garantia de direitos dos adolescentes, quanto as barreiras enfrentadas por aqueles contrários à centralidade da manutenção da ordem em detrimento da centralidade de processos educativos. Tais narrativas descrevem processos de suspeição generalizada que baseiam a premissa de que procedimentos de segurança devem ser a prioridade em unidades socioeducativas, além de processos de naturalização da privação da liberdade de adolescentes negros.

Defendo que é necessário construir um campo de pesquisa mais robusto no qual seja possível analisar as desigualdades raciais em contextos de profunda naturalização da subalternidade negra, como é o caso do encarceramento. É muito comum que pesquisadores interessados em estudar violência, criminalidade ou punição, se limitem a mencionar a seletividade penal racial, mas sem tirar nada além da constatação (Sinhoretto, 2021). Tal menção tem servido a um uso no qual todo mundo sabe que há relações entre violência de Estado e racismo, mas ninguém tem nada a dizer sobre como isso ocorre concretamente nas relações sociais daqueles envolvidos na implementação do controle social estatal. Não creio que isso baste.

Espero que este texto contribua com o aprimoramento das discussões metodológicas e teóricas que almejem compreender de que forma a

violência estatal contra a população negra se mostra cotidianamente razoável para os operadores das instituições de controle social e segurança, bem como para grande parte da população brasileira.

Por fim, gostaria de destacar que os profissionais entrevistados ressaltam seu esforço cotidiano em reforçar um vínculo humano comum entre servidores e adolescentes, além de qualificar o tratamento dispensado a estes últimos e garantir os direitos desses adolescentes. No entanto, estes objetivos não são vistos como fins em si mesmos, mas como uma espécie de redução dos danos produzidos pela privação de liberdade, já que a maior parte dos entrevistados destacou que o racismo só vai acabar no DEGASE quando o próprio DEGASE acabar.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Michelle. *A nova segregação: racismo e encarceramento em massa*. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALMEIDA, Bruna Gisi. *A racionalidade prática do isolamento institucional: um estudo da execução da medida socioeducativa de internação em São Paulo*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: <<https://doi.org/10.11606/T.8.2016.tde-25102016-125922>>, 2016.

ARRUDA, Jalusa. “*Para ver as meninas*”: um estudo sobre as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação na CASE/ Salvador. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

_____. *Nos versos me seguro: uma etnografia documental da trajetória de meninas na medida socioeducativa de internação*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ARRUDA, Jalusa; FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. “Classificação racial numa comunidade de atendimento socioeducativo: reflexões sobre negritude, mestiçagem e branquitude”. In: *Argumentum*, 12, 3:195–210. DOI: 10.47456/argumentum.v12i3.31049 2020.

BRASIL. *Levantamento Anual SINASE 2017*. Brasília, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHIES-SANTOS, Mariana; CIFALI, Ana Claudia. *Sistema de justiça juvenil e socioeducativo*. Florianópolis: Emais, 2022.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

HERNÁNDEZ, Jimena de Garay. (2018), *O Adolescente dobrado: cartografia feminista de uma unidade masculina do Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FARIAS, Juliana. *Governo de mortes: uma etnografia da gestão de populações de favelas no Rio de Janeiro*. 1 ed., Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

FELTRAN, Gabriel. “Trabalhadores e bandidos: categorias de nomeação, significados políticos”. In: *Temáticas*, 15, 30:11-50. DOI: <<https://doi.org/10.20396/tematicas.v15i30.13649>>, 2007.

_____. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FERREIRA, Gianmarco; IGREJA, Rebecca. “Narrativas como metodologia crítica para o estudo das relações raciais no Direito”. In: *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 3, 1:62–79, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022, São Paulo, 2022.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRANÇA, Danilo. *Segregação Racial em São Paulo: Residências, redes pessoais e trajetórias urbanas de negros e brancos no século XXI*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: <<https://doi.org/10.11606/T.8.2018.tde-07022018-130452>>, 2017.

GARAU, Marilha. *Silêncio no Tribunal: representações judiciais sobre crimes de tráfico de drogas no Rio de Janeiro e em Málaga na Espanha*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

GOFFMAN, Erving. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Letícia Simões. *A (in)visibilidade da questão racial na formação dos soldados da Polícia Militar*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GONÇALVES, Vitor Sousa. “O sistema de justiça juvenil na perspectiva sociológica: Entre frouxa articulação e linha de montagem”. In: *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 13, 3:781-799. DOI: <<https://doi.org/10.17648/dilemas.v13n3.25800>>, 2021.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

_____. “O movimento negro na última década”. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, C. (Orgs.). *Lugar de negro*. Rio de Janeiro, Zahar, 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “Como trabalhar com “raça” em sociologia”. In: *Educação e Pesquisa*, 29, 1:93–107. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>>, 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2019), “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”. In: *Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica*, 41, Brasília. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2024.

KANT DE LIMA, Roberto. “Entre as leis e as normas: éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal”. In: *Dilemas: Revista De Estudos De Conflito E Controle Social*, 6, 4:549-580, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KOERNER, Andrei. “O impossível panóptico tropical-escravista: práticas prisionais, política e sociedade no Brasil do século XIX”. In: *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, 35, 211-224, 2001.

LIMA, Lana Lage da Gama. “O Tribunal do Santo Ofício da Inquisição: o suspeito é o culpado”. In: *Revista de Sociologia e Política*, 13, 17-21. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0104-44781999000200002>>, 1999.

LIMA, Márcia. “A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil”. In: *Dados*, 57, 4:919–933. DOI: <<https://doi.org/10.1590/00115258201428>>, 2014.

_____. “Apresentação”. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, C. (Orgs.). *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

LISBOA, Flavia de Abreu. *Do conflito com a lei ou da lei em conflito? Na privação de liberdade, outro estatuto (re)existe*. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MACHADO, Marta; LIMA, Márcia; NERIS, Natália. “Racismo e insulto racial na sociedade brasileira: dinâmicas de reconhecimento e invisibilização a partir do direito”. In: *Novos estudos CEBRAP*, 35, 3:11–28. DOI: <<https://doi.org/10.25091/S0101-3300201600030001>>, 2016.

MARTINS, Luana. *Entre a pista e a cadeia: uma etnografia sobre a experiência da internação provisória em uma unidade socioeducativa no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo. *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2018.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; SIMÕES, Paula Guimarães. “Enquadramento: diferentes operacionalizações analíticas de um conceito”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27, 79: 187-201, 2012.

OSÓRIO, Rafael. “O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE”. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RAWLS, Anne Warfield; DUCK, Waverly. *Tacit racism*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2020.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DE SEGURANÇA. (2020), “A cor da violência policial: a bala não erra o alvo”. In: *CESEC - Centro de Estudos de Segurança e Cidadania*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/Novo-Relatorio_A-cor-da-violencia-policial_a-bala-nao-erra-o-alvo.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2022.

REINEHR, Jaciane Pimentel Milanezi. *Silêncios e confrontos: A saúde da população negra em burocracias do Sistema Único de Saúde (SUS)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SCHLITTLER, Maria Carolina. *“Matar muito, prender mal”: desigualdade racial como efeito do policiamento ostensivo militarizado em SP*. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

SCHUCMAN, Lia. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Marília Márcia Cunha da. *Nos mundos do Departamento Geral de Ações Socioeducativas: adolescentes, agentes e técnicos nos contextos da administração da justiça para a juventude*. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SINHORETTO, Jacqueline. *Policiamento ostensivo e relações raciais: estudo comparado sobre formas contemporâneas de controle do crime*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THEODORO, Renan; PICCIRILLO, Débora; GOMES, Aline. *A experiência precoce e racializada com a polícia: contatos de adolescentes com as abordagens, o uso abusivo da força e a violência policial no município de São Paulo (2016 – 2019)*. São Paulo, FFLCH: NEV, 2023.

VINUTO, Juliana. “A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto”. In: *Temáticas*, 22, 44:201–2018. DOI: <<https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>>, 2014.

_____. “O outro lado da moeda”: o trabalho de agentes socioeducativos no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

_____. “Contribuições de Lélia Gonzalez aos estudos sociológicos sobre controle social e punição no Brasil”. In: *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 22, e40428. DOI: <<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.40428>>, 2022a.

_____. “Suspeição generalizada: entrelaçamentos entre raça e gênero na produção da repressão estatal seletiva”. In: RIOS, F.; CAMPOS, L.A.; LIMA, R.G. (Orgs.). *Raça e Estado*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022b.

VINUTO, Juliana; DUPREZ, Dominique. “O duplo objetivo sancionatório-educativo no Brasil e na França: As diferentes configurações organizacionais direcionadas ao adolescente em conflito com a lei”. In: *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 3:115–135, 2019.

VINUTO, Juliana; FRANCO, Túlio Maia. “Porque isso aqui, queira ou não, é uma cadeia’: as instituições híbridas de interface com a prisão”. In: *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, 24, 2:265-277. DOI: <10.5433/2176-6665.2019v24n2p250>, 2019.

ZALUAR, Alba. *A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LISTA DE ENTREVISTAS

ANITA. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 19 de maio de 2022, Rio de Janeiro.

ANTÔNIO. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 01 de fevereiro de 2022, Rio de Janeiro.

CELSO. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 04 de abril de 2022, Rio de Janeiro.

DOLORES. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 01 de julho de 2022, Rio de Janeiro.

FERNANDA. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 11 de maio de 2022, Rio de Janeiro.

GISELE. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 31 de março de 2022, Rio de Janeiro.

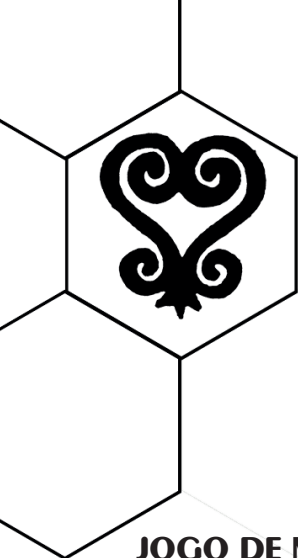
JULIA. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 08 de abril de 2022, Rio de Janeiro.

KLEBER. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 19 de janeiro de 2022, Rio de Janeiro.

LUANA. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 19 de maio de 2022, Rio de Janeiro.

RICARDO. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 26 de maio de 2022, Rio de Janeiro.

ROSÂNGELA. *A experiência com o ativismo antirracista no DEGASE*. Juliana Vinuto. 02 de maio de 2022, Rio de Janeiro.



MATO RASTEIRO: NOTAS SOBRE A FILOSOFIA ANCESTRAL DO JOGO DE CORPO

LUIZ RUFINO¹

ANTONIO CESAR DE VARGAS (MESTRE TONI VARGAS)²

JOGO DE MORTE E DE VIDA

Qual a possibilidade do **ser** quando submetido a um estado radical de violência? O colonialismo é esse mundo, impetuoso, bruto e coativo na vida dos seres como nos lembra Fanon (1968). Aliás, é o revolucionário no campo de batalha que usa as palavras como faca de ponta para nos convocar à atitude de nos reconstruirmos. Já que a mudança é espreitada como um novo dia na vida de uma outra “espécie” de homens e mulheres: os colonos. É sobre os destroços, a pilhagem de corpos, o desmantelamento cognitivo e perpetuação do trauma que haverá de emergir respostas, ou melhor, outras formas de ser, talvez aquelas que se inscrevam como rolê, esquiva, pulo-deslocamento, cabeçada e rasteira.

O colonialismo é uma empresa de terror, uma aparelhagem de morte que a mais de cinco séculos investe no espólio, no desencante e na produção de humilhação. Para os viventes em contínua batalha com essa esfera de terror, uma das rotas é a fuga para o mato, porém não como encarceramento em uma condição desviada, nem tão quanto como aprisionamento a uma subcategoria de civilidade. O mato aqui é roda em que se arma o fuzuê, sem que se riscam os feitiços provenientes do corpo, a mandinga do jogo de vida e morte, as casas de caboclo erguidas no mato rasteiro, à capoeira.

1 FEBF/PPGECC/UERJ, Professor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC-UERJ)

2 PPGECC/UERJ, Graduado em Educação Física (UFRJ), mestrando em Educação (PPGECC-UERJ) e Mestre de Capoeira do Ilê de Seu Peixinho.



SANKOFA - Símbolo da Sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro

Sartre, na apresentação da obra “Condenados da Terra” (Fanon, 1968), nos concede a seguinte frase: a arma do combatente é a sua humanidade (p. 14). Porém, quais seriam as armas quando a humanidade é destruída e submetida a um jogo viciado em que a lógica perpetrada é a obsessão maniqueísta? A colonização mata de inúmeras formas, o corpo como alvo primeiro é também investido de assassinatos dos saberes e gramáticas maternas. Assim, ao colonizado resta a penumbra, o vagar em um breu em que foram subtraídos seu sustento ontológico, epistêmico, semiótico e espiritual. No curso, a imposição de um aparato de mentira, simulacro de vida e sociedade em que a humanidade só é possível em detrimento da desumanização.

O que orienta e substancia o combate ao colonialismo é a busca por dignidade de vida, justiça social e cognitiva. Assim, a descolonização não é um mero desejo de retorno ou produção de imaginário idílico que amenize o transtorno da experiência vivida como processo de alteração. A descolonização, aqui lida como **cruzo** (Rufino, 2019) entre sentidos fanonianos e capoeirísticos, é a reelaboração das existências como resposta responsável, imperativo ético e político diante da tragédia e do trauma. É nesse contexto duplo, entre política de morte e produção incessante de vida, que sinalizamos a emergência de um modo de integridade, espiritualidade e presença nomeado **ser em ginga** (Rufino; Peçanha; Oliveira, 2018).

Nesse sentido, por mais que o colonialismo tenha nos submetido ao desmantelo cognitivo, a desordem das memórias, a quebra das pertencas e ao trauma, hoje somos herdeiros daqueles que se reconstruíram a partir de seus cacos. Lendo a capoeira como sabedoria de fresta que é definida nas palavras de Seu Patinha **como mandinga de escravo em ânsia por liberdade**, a mesma se inscreve nas tramas do Novo Mundo como experiência, sagacidade, saber, ética e educação que reposiciona aqueles subordinados à condenação do desterro e do encarceramento racial. Nessa vibração, a capoeira mais que patrimônio da humanidade se manifesta como a própria força motriz e inventiva que ergue humanidades cosmopolitas não alinhadas aos parâmetros contratuais do Ocidente-europeu.

Capoeira é uma invenção que atravessa o tempo, misto de menina e anciã, ela carrega a vitalidade dos corpos brincantes, tomados de coragem e a sabedoria íntima do tempo que sabe a importância de atrasar o passo. Ela enfrentou em sua trajetória históricas dificuldades, perseguições e interditos diversos que vão desde os estigmas produzidos até a criminalização por vadiagem. É interessante pensarmos que vadiar é também um jeito do corpo sobreviver alimentando-se de um fazer libertário, criativo, coletivo e transgressivo.

A capoeira transita da condição de luta de libertação, vadiando, ritualizando o mundo, transformando-se em um corpo vibrante que faz disputas éticas, estéticas, epistemológicas, políticas e educativas. Atualmente, sua luta é também para não permitir a redução desses fazeres/saberes, para que as diferenças possam ser vivenciadas de modo livre, em sentido contrário ao modelo que se quer dominante.

A capoeira é a própria matriz/motricidade produtora de formas de ser/saber que confrontam e transgridem os padrões coloniais. A ginga é o princípio tático desses seres que negaceiam e se deslocam no **entre** e, em condição dupla, se inscrevendo como antidisciplina e efeito “destronador” da arrogância e indolência moderna-ocidental. Se a capoeira nos riscados da diáspora africana se lança como esfera produtora de presença, política, poética e humanidade, a mesma deve ser credibilizada como campo de produção de vida, arte e conhecimento. É nesse sentido que a diáspora negra se manifesta como empreendimento inventivo e me fornece caminhos para vir a defender a capoeira como filosofia e os seus praticantes como filósofos.

Nesse balanço, retomamos a indagação de Mestre Canjiquinha que define os capoeiras como seres pensantes em corpos rebeldes. A capoeira se inscreve como princípio tático e política da presença que alinhava de forma ética/estética os molejos e sagacidade do pensamento afrodiaspórico e de uma filosofia própria parida nas emergências, dramas, invenções e explosões musculares no Novo Mundo.

CAPOEIRA COMO FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE

Imaginemos um ciclo filosófico. Quais imagens e sentimentos serão invocados por nossos pensamentos? O que habita o imaginário e chega até nós quando engatilhamos a palavra filosofia? Esse exercício nos revelará a predominância de sentidos radicados em um paradigma branco e europeu que ao longo do tempo calça as produções na área das humanidades. Agora, cruzemos outra rota a essa perspectiva. Lancemos como orientação uma experiência marginal, parida e tecida nas frestas do Novo Mundo. Uma sabedoria inventada entre a escassez e a possibilidade, modos de sentir, fazer e pensar rebeldes, transgressivos e resilientes que nascem e operam nos vazios deixados pela obsessão cartesiana da razão moderna-ocidental. Esse outro caminho é a capoeira.

Como autores dessa **filosofia outra** seres que não edificaram a cabeça em detrimento do restante do corpo, comunicadores em múltiplas linguagens e escritas. Nessa roda, baixam pensadores como Mestre Pastinha, Mestre Canjiquinha, Mestre Noronha, Mestre João Grande, Besouro Mangangá e muitos outros aqui entendidos como filósofos

da ancestralidade. O aforismo grego, **conhece a ti mesmo** inscrito no templo de Apolo em Delfos é aqui atravessado pela máxima pastiniana, **o princípio não tem método e o fim é inconcebível ao mais sábio**, cuspidada em alguma encruzilhada do Brasil. Afinal, o modo gingado que ergue novos seres versa que a sapiência não se dá na capacidade de dar resposta, mas sim no talento de negacear.

Dessa forma, seguimos. No jogo não cabe a anulação do **outro**, o vadiar parte do pressuposto da relação, busca o vazio, escarafuncha o dentro e o fora para achar a brecha deixada pelo outro corpo e então saltar para em tom moleque destroná-lo. Rasteira, cabeçada, gargalhada, passa pé são artimanhas da sapiência da ginga e fundamentam uma ética. Assim, invocar a capoeira enquanto filosofia é um “passa pé” dado nas tradições de saber/poder do ocidente-europeu que reivindicam a primazia da racionalidade. Assim, o que se lança aqui não é o requerimento do status desse modelo que regula e autoriza o que é conhecimento, mas sim mostrar que essa razão não é o único caminho possível. Ou seja, a capoeira enquanto filosofia é um destronamento que tem como intenção escancarar as calças curtas do sistema mudo europeu-ocidental no que tange a sua dominação e abuso de poder em relação à diversidade de conhecimentos.

Para o filósofo Eduardo Oliveira (2012), a Filosofia da Ancestralidade tem no mito, no rito e no corpo seus componentes singulares. Tem como desafio a construção de mundos e, como horizonte, a crítica da filosofia dogmaticamente universalizante e como ponto de partida a filosofia do contexto. Intenta produzir encantamento, mais que conceitos, mudando a perspectiva do filosofar, ambicionando conviver com os paradoxos, mais que resolvê-los.

Seu Pastinha, filósofo negro-africano em diáspora, atou o fenômeno da capoeira na máxima: “capoeira é tudo que a boca come e tudo que o corpo dá”. Nos caminhos abertos pelo seu pensar, a capoeira é invocada como disponibilidade conceitual/encante que nos fornece elementos para a invenção da vida em fartura e diversidade. Não coincidentemente, a máxima pastiniana recorre aos princípios éticos e estéticos assentes na potência de *Elegbara* (princípio cosmológico transladado para as Américas) para propor outros caminhos em torno das implicações dos seres e de suas sabedorias.

Cabe ressaltar que *Elegbara* é o dono do corpo e de suas potências. Lembremos também que a capoeira baixa em nossos corpos como uma sapiência de fresta, de modo que a mandinga do jogo inventa e inventaria uma série inacabada de possibilidades do ser, que se reconstrói diante da tragédia empreendida pelo colonialismo ocidental. A filosofia ancestral da

capoeira nos ensina que, no jogo, na ginga, no movimento, no rearranjo das partes fragmentadas e na codificação da memória coletiva, dobramos a lógica de desumanização dos seres.

Dessa maneira, invocar a capoeira como filosofia, a meu ver, transcende pensá-la meramente como um modo de vida ou estabelecer paralelos com os modelos filosóficos instituídos pela tradição ocidental. É necessário ainda invocar a presença dos antigos mestres, incorporar os ensinamentos como prática de problematização do presente, jogar em jogo miúdo, como os nossos próprios pensamentos. Já diria o filósofo Mestre Canjiquinha: “As ideias estão no chão. Eu tropeço, encontro soluções”.

Assim, o que me cabe enquanto aprendiz dessa filosofia ancestral da capoeiragem é lançar-me ao jogo – “iê, vamos embora...” –, não na busca de posicionamentos fixos, já diria Mestre João Grande: “manter os dois pés no chão é pedir pra cair”. O que a capoeira nos pede é o movimento inevitável, a nossa presença enquanto resposta responsável; e nos ensina que o bonito não é necessariamente fazer, mas mostrar que podia ter feito, negacear. Para nós, adeptos da potência do miúdo, como é se sagrar vencedor em uma batalha que não permite vencedores? Ah, camaradinhas, há de se saber ler a gramática do fundamento. Reivindicando uma máxima dos nossos terreiros, firmo: “não há cabeça sem corpo”. Somos seres integrais, nossos corpos e movimentos são nossos pensamentos.

As voltas que o mundo dá, os giros na espiral do tempo nos concedem todo santo dia boas oportunidades para pensarmos a nossa presença na vida e no jogo. A problemática lançada feito molejo de corpo não se limita, necessariamente, entre o que é certo e o que é errado, uma vez que a ginga é sincopada. Ao que me refiro é acerca da produção de ações implicadas aos princípios éticos e estéticos dessa filosofia ancestral. Se “a capoeira é tudo que a boca come e tudo que o corpo dá”, princípio assente na potência de *Elegbara*, não nos cabe buscar a última verdade das coisas. A capoeira, assim como *Elegbara*, é o “+1” um princípio inapreensível, múltiplo e inacabado.

Ah, meus camaradas, atemos o verso, controlemos a ansiedade do jogo e façamos valer a máxima: “devagar também é pressa”. A capoeira é invenção de mundo nas barras do tempo, é tudo que é possível. Assim, a nossa presença, na roda grande, está implicada à existência do outro com quem se joga. Na capoeira, como na vida, não há como se sagrar como único vencedor, o bonito do jogo é mostrar que podia ter feito.

A arrogância de um modo de saber/poder requer a filosofia do ocidente-europeu como modelo universal. Porém, a atividade do pensamento não é algo que se reduz a uma única tradição, tanto o pensar,

quanto a capoeira, como nos sugere Mestre Pastinha, são fenômenos não possíveis de serem rotulados. Assim, em meio às gingas, esquivas e negaças da brincadeira do jogo de corpo, venho defendendo a capoeira como prática de saber que nos permite, entre inúmeras coisas, a reconstrução dos seres e a problematização da realidade e do pensamento.

Há quem pense que a não rotulação da capoeira expressada por Seu Pastinha se limita ao que compreendemos enquanto capoeira angola e regional. Nesse caso, sou daqueles que cismam com as simplificações e aposto que, **nesse buraco, tem cobra dentro**. Assim, entendendo que o enigma do velho mestre remete a capoeira ao que, em outras palavras, o filósofo Magobe Ramose (2011), chamou de pluriversalismo. Ou seja, a capoeira é uma sabedoria múltipla, dotada de diferentes formas de inteligência, linguagens, e que se expressa como um princípio inacabado e inapreensível.

Enquanto educação, prática de saber e experiência, considero e defendo a capoeira como uma potência inconformista, produtora de subjetividades rebeldes. É óbvio que não reivindico o meu pensamento como algo totalizador, o que faço é me lançar no jogo. Há quem a considere em outras perspectivas e invista esforços para que a mesma se domestique em determinados padrões. Porém, credibilizando-a enquanto uma filosofia, parto da defesa de que a mesma fundamenta uma ética e nos cobra uma responsabilidade em relação aos nossos atos.

A sabedoria do mestre nos diz: “capoeira é mandinga de escravo em ânsia por liberdade”. Ora, camaradinhas, a **mandinga de escravo** é reconstrutora de corpos encarcerados pelo substantivo racial e desviados existencialmente pela escravidão. Corram as voltas que o mundo dá e invoquem os ancestrais que resguardaram esse saber que verão que a capoeira é um ato de responsabilidade com a vida, radicalmente antirracista e descolonizador.

Mantendo esse princípio, a vadiação de corpo segue suas voltas ao mundo integrando tudo e todos na lógica do jogo. A capoeira versa sobre Deus e o Diabo, abraça as alegrias dos meninos e dos velhos, mata com a flor e acaricia com a faca. A capoeira, enquanto potência criativa, encarna os seres mais diversos e atravessa as mais diferentes visões de mundo. A roda, enquanto um microcosmo pluriversal, é o rito que celebra essa potência múltipla.

A capoeira me ensina a cismar. Sou daqueles que creem que a capoeira vibra suas potências radicais no combate ao racismo/colonialismo, principalmente os que operam na dimensão epistemológica, na ordem da produção de conhecimentos e mentalidades, e isso se dá pelo simples

fato desses elementos se manterem perpetuados em nossas realidades. A capoeira é parida na diáspora africana como prática de saber emancipatória, qualquer ato que a destitua desse caráter provoca nela uma espécie de dismantelo cognitivo e um inevitável desarranjo das memórias daqueles que a encarnaram.

A capoeira, sendo tudo que a boca come, serve para todos. Nesse sentido, respeita a liberdade individual daqueles que a cruzam. Porém, o caráter pluriversal da capoeira como uma sabedoria gingada não pode se fixar em um único movimento ou lugar. A capoeira é uma potência que nos arrebatada, manifestando-se de múltiplas formas, todas lançadas ao jogo, aquilo que nunca se faz só e que não permite consentimento. A lógica do jogo celebra a diferença, a imprevisibilidade e o inacabamento. O jogo é o conflito que gera potência, pois redimensiona a diversidade do mundo em forma de rito.

O toque e o verso que nos despertam para o jogo nos convidam a vadear na gramática de *Enugbarijó*, a face de Exu que é a **Boca que tudo come**. A capoeira chama a Deus para sagrar o campo de batalha, faz valia de tudo que é sagrado e também do que não é. Como canta o corrido: “*é defesa, é ataque, é ginga de corpo, é malandragem*”. Enquanto a capoeira joga em cima, embaixo, para um lado, para o outro, balança e não cai, os discursos que tendem a monoracionalizar a atividade do pensamento são contrários ao movimento. Guiados por uma cabeça que caminha em sentido contrário do seu corpo, o monoracionalismo tropeça em si mesmo diante da diversidade do mundo.

Mas a capoeira faz valia de tudo que há nesse mundo, atravessa qual for o terreno, entra para o mato e lá arma sua casa de caboclo... bote certeza! Quando tentam capturá-la, baixa o encanto feito Mangangá, que avoou para Aruanda. A capoeira não se rotula, nem tão quanto a atividade do pensar. Em um mundo assombrado pela totalidade, ambas operam como arrebate da mentalidade colonizada. Nesse sentido, a capoeira como filosofia da ancestralidade é reza para fechar o corpo contra as obsessões universalizantes desses seres e saberes que se querem únicos.

REFERÊNCIAS

CANJQUINHA. *Alegria da Capoeira*. Salvador: Editora A Rasteira, 1989.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1968.

PASTINHA, Vicente Ferreira. *Improviso de Pastinha*. Salvador: Acervo Fred Abreu Capoeira, 2013.

RAMOSE, Magobe. “Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana”. In: *Ensaaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 4, pp. 6-23, 2011.

RUFINO, Luiz; PEÇANHA, Cinézio; OLIVEIRA, Eduardo. “Pensamento diaspórico e o ‘ser’ em ginga: deslocamentos para uma filosofia da capoeira”. In: *Capoeira – Revista de Humanidades e Letras*, v. 4, n. 2, 2018, p. 76.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

_____. *Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

Governador do Estado
Cláudio Castro

Secretária de Educação
Roberta Barreto

Diretor do Degase
Victor Hugo Poubel

Escola de Gestão Socioeducativa
Paulo Freire
Simone Barbosa Alves

Equipe Divisão de Projetos
e Programas em Equidade - DIVPPE
André Luiz Porfiro
Filipe Navegante
Flavia Silva Lopes dos Santos
Lívia de Souza Vidal
Marcos Antonio da Costa Santos

Editora
Léa Carvalho

Organizadores
André Luiz Porfiro
Raul Japiassu Câmara

Capa
Danielle Torres

Revisão
Antonino Sousa Fona
Clarissa Batista

Projeto gráfico
MaLu Santos

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

R382

Relações étnico-raciais na socioeducação fluminense: 10 Anos de NEAB - DEGASE/
André Luiz Porfiro e Raul Japiassu Câmara, organizadores - Rio de Janeiro: DEGASE, 2025.
375 p. : il

ISBN 978-65-993520-8-9

1. Relações étnico-raciais. 2. Socioeducação. 3. Núcleo de Estudos Afrobrasileiros.
I. Porfiro, André Luiz. II. Câmara, Raul Japiassu. III. Título.

CDD: 305.896081

Danielle Torres de Souza Alves - Bibliotecária - CRB-7/6415

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito do DEGASE
poderá ser utilizada ou reproduzida - em qualquer meio ou forma, seja mecânico ou eletrônico,
fotocópia, gravação etc. - nem apropriada ou estocada em sistema de bancos de dados.

Impresso no Brasil



DEGASE-RJ

Este livro foi composto nas famílias tipográficas:
Adobe Garamond e Gilgongo Caps
Impresso em papel pólen 80g
outono de 2025