



Bruno César Alves Marcelino  
organizador

***Dossiê Cultura em Foco:***  
Identidade Cultural na diáspora  
Afro-latino-americana e caribenha

**ORGANIZADOR**

**Bruno César Alves Marcelino**

# **Dossiê Cultura em Foco**

**Identidade Cultural na diáspora Afro-latino-  
americana e caribenha**



1ª edição  
Foz do Iguaçu  
2019

© 2019, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização previa por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

**Editoração:** Bruno César Alves Marcelino.

**Diagramação:** Lucas da Silva Martinez.

**Capa:** Rafael Henrique Cruz de Sousa (direitos da imagem disponibilizada por Pixels.com).

**Revisão:** Bruno César Alves Marcelino e Lucas da Silva Martinez.

ISBN 978-65-86746-01-3

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

B8367

Dossiê Cultura em Foco: Identidade Cultural na diáspora Afro-latino-americana e caribenha / Bruno César Alves Marcelino (Organizador). 1. ed.- Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2019. 105 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN: 978-65-86746-01-3

1. Ciências Humanas 2. Ciências Sociais 3. Dossiê Cultura em Foco: Identidade Cultural na diáspora Afro-latino-americana e caribenha - Bruno César Alves Marcelino (Organizador).

CDU 304

**Observação:** Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

## **Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura - CLAEC**

### **Diretoria Executiva**

Bruno César Alves Marcelino  
Diretor-Presidente

Cristiane Dambrós  
Diretora Vice-Presidente

Agnaldo Mesquita de Lima Junior  
Diretor Vice-Presidente

Rafael Henrique Cruz de Sousa  
Diretor Vice-Presidente

### **Editores CLAEC**

#### **Editores**

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Editor-Chefe

Me. Agnaldo Mesquita de Lima Junior  
Editor Assistente

Ma. Rocheli Regina Predebon Silveira  
Editora-Chefe Adjunta

Me. Giovanni Orso Borile  
Editor Assistente

### **Conselho Editorial**

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán,  
Universidad Veracruzana, México

Dr. José Serafim Bertoloto, Universidade de  
Cuiabá, Brasil

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes,  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná,  
Brasil

Dra. Marie Laure Geoffray, Université  
Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dr. Djalma Thürler, Universidade Federal da  
Bahia, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão, Universidade  
Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Daniel Levine, University of Michigan,  
Estados Unidos

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo,  
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Fabricio Pereira da Silva, Universidade  
Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro, Universidad  
Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues,  
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín, Universidad de la  
República, Uruguay

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes,  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino, Faculdade  
Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo,  
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

# Sumário

## 1. Apresentação

### *Presentación*

Bruno César Alves Marcelino (06-07)

## 2. Espoliação e Restituição de Bens Culturais: Um ensaio a partir do processo diaspórico africano

### *Expoliación y Restitución de Bienes Culturales: un ensayo del proceso de la diáspora africana*

Amanda Patrycia Coutinho de Cerqueira (08-16)

## 3. O racismo na novela brasileira

### *El racismo en la novela brasileña*

Eliane Aparecida Dutra; Anderson Caetano dos Santos (17-29)

## 4. A salvaguarda do Samba de Roda do Recôncavo Baiano e suas implicações na territorialidade da expressão cultural

### *La salvaguarda del Samba de Roda del Recôncavo Baiano y sus implicaciones en la territorialidad de la expresión cultural*

Andressa Marques Siqueira; Silvia Helena Zanirato (30-45)

## 5. Guerreiros Nagô jogavam caxangá: a Educação Física assumindo e transpondo a multiculturalidade brasileira

### *Los guerreros Nagô jugaban al caxangá: la Educación Física asumiendo y transponiendo el multiculturalismo brasileño*

Fabiana Pomin (46-56)

## 6. Protagonismo do Professor e tensões raciais em escolas municipais de São Paulo

### *Protagonismo del Profesor y tensión racial en las escuelas municipales de São Paulo*

Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque (57-78)

## 7. O Capitalismo e a expropriação do negro no campo: Análise do processo abolicionista e das políticas públicas no século XIX

### *El Capitalismo y la expropiación negra en el campo: Análisis del proceso abolicionista y las políticas públicas en el siglo XIX*

Jorge Gabriel Gomes Simões; Thais Mendes Alves (79-88)

## 8. Por que trabalhar o conceito de raça no Direito? Uma crítica da educação jurídica contemporânea

### *¿Por qué trabajar el concepto de raza en el Derecho? Una crítica de la educación jurídica contemporánea*

Ricardo Oliveira Rotondano (89-105)

# Apresentação

## *Presentación*

O **CLAEC – Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura**, uma organização da sociedade civil voltada para o fomento da pesquisa e ensino da diversidade cultural da América Latina, desenvolve diversos projetos que visam atender em sua totalidade o seu objetivo institucional, por meio da realização de estudos e análises de ações, projetos, programas e políticas desenvolvidas na área da cultura entre os países que integram a América Latina. No Brasil atualmente é detentor do título de OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) outorgado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública e é certificado como Ponto de Cultura pela Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo.

Pensar as ciências humanas e sociais pelo viés dos estudos sobre culturas é sustentar os princípios da autonomia do saber, da liberdade de expressão e da reflexão desinteressada. Deve observar demandas e expectativas sociais variadas, às quais precisa responder, mas ao mesmo tempo deve agir na proposição de pautas, contribuir para construção da autoconsciência social, alargar fronteiras culturais e submeter à crítica tanto a realidade, como as estruturas sociais e as relações de dominação.

Desta forma, uma das ações desenvolvidas pela instituição é a publicação de e-books como ferramenta de difusão do conhecimento produzido pelos nossos associados e demais interessados. O **Dossiê Cultura em Foco** é uma coleção da **Editora CLAEC** que foi pensada como uma plataforma de divulgação de manuscritos produzidos por acadêmicos, que versem principalmente sobre assuntos relacionados aos estudos culturais latino-americanos. A primeira edição publicada em 2017 teve como tema a *Integração Cultural Latino-Americana*, no ano seguinte, publicamos a segunda coletânea com artigos sobre *Cultura e Decolonialidade na América Latina*.

Nesta terceira edição, propomos discutir sobre a **Identidade Cultural na diáspora Afro-latino-americana e caribenha**, divulgando produções científicas que dialoguem com o processo de construção da identidade cultural afro-latino-americana e caribenha, desde e por meio dos processos de diáspora ocorridos ao longo dos séculos na região. Considerando diáspora africana como um fenômeno histórico, social e cultural, de imigração forçada de indivíduos do continente africano para a América, em especial a América Latina e o Caribe.

Os textos aprovados que compõem este e-book versam sobre diversas temáticas, como o conceito de raça na educação jurídica; o protagonismo dos professores municipais nas tensões raciais; a educação física na multiculturalidade brasileira; o racismo na novela brasileira; a espoliação e restituição de bens culturais no processo da diáspora; o processo de salvaguarda do samba de roda e questões de territorialidade da expressão cultural; capitalismo e a expropriação negra no processo abolicionista e das políticas do século XIX. São um total de sete artigos que foram produzidos e estão disponíveis para

contribuir com o debate sobre a identidade cultural afro na América Latina e Caribe, através dos seus processos diaspóricos. Agradecemos então as contribuições de todos os autores que participaram deste projeto, dedicando seu tempo em pesquisas tão importantes e atuais.

Boa leitura!

**Bruno César Alves Marcelino**  
**Organizador das edições do Dossiê Cultura em Foco**  
**Editor-chefe da Editora CLAE**  
**Diretor-Presidente do CLAE**

# Espoliação e restituição de bens culturais: um ensaio a partir do processo diaspórico africano

*Expoliación y restitución de bienes culturales: un ensayo del proceso de la diáspora africana*

Amanda Patrycia Coutinho de Cerqueira<sup>1</sup>

## Resumo

Durante o período colonial, milhares de artefatos culturais foram levados do continente africano pelos europeus. Nos últimos anos, a restituição de bens culturais tem chamado atenção de teóricos, governos, órgãos internacionais e regulamentações jurídicas. Contudo, há pouca informação sobre a forma como essa realidade se apresenta e é discutida. Este ensaio é uma proposta de investigação sobre a restituição dos bens culturais retirados no contexto do colonialismo, considerando a relação de países europeus com países africanos. Trata-se de analisar a constituição do regime internacional de proteção e restituição do patrimônio cultural, seus princípios, limites e possibilidades, tendo em vista alguns casos de processos restitutivos realizados a partir da década de 1990 e suas narrativas. Em meio aos debates acerca da descolonização das relações entre ex-metrópoles e ex-colônias e os efeitos ainda presentes do colonialismo, este trabalho põe em marcha uma proposta teórico-metodológica que aposta no papel da memória e sua potência no que toca ao direito humano à cultura e à identidade.

**Palavras-Chave:** Bens Culturais; Pós-Colonialismo; Restituição.

## Resumen

Durante el período colonial, los europeos se llevaron miles de artefactos culturales del continente africano. En los últimos años, la devolución de bienes culturales ha atraído la atención de teóricos, gobiernos, organismos internacionales y reglamentos jurídicos. Sin embargo, hay poca información sobre cómo se presenta y se discute esta realidad. Este ensayo es una propuesta de investigación sobre la restitución de los bienes culturales retirados en el contexto del colonialismo, considerando la relación de los países europeos con los africanos. Se trata de un análisis de la constitución del régimen internacional de protección y restitución del patrimonio cultural, sus principios, límites y posibilidades, en vista de algunos casos de procesos de restitución llevados a cabo desde el decenio de 1990 y sus relatos. En medio de los debates sobre la descolonización de las relaciones entre ex-metrópolis y ex-colonias y los efectos aún presentes del colonialismo, esta obra pone en marcha una propuesta teórico-metodológica que

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Campinas, São Paulo; Brasil; [amandacoutinho770@gmail.com](mailto:amandacoutinho770@gmail.com).

apuesta por el papel de la memoria y su potencia en relación con el derecho humano a la cultura y la identidad.

**Palabras clave:** Bienes Culturales; Postcolonialismo; Restitución.

A colonização, enquanto sistema de negação da dignidade humana, simboliza um imenso espaço-tempo de violência, opressão, resistência e luta a partir dos chamados “descobrimientos”, cujas múltiplas matizes procuraram reduzir o outro, colonizado, a um ser inferior que habita uma zona de não-ser (FANON, 2008). O processo diaspórico desencadeado pela condição colonial foi marcado por diferentes elos de dominação, cuja violência, segundo Mbembe possui uma tripla dimensão, operando em três tempos: é a “violência no comportamento cotidiano” do colonizador a respeito do colonizado, a “violência a respeito do passado” do colonizado, “que é esvaziado de qualquer substância”, e a violência e injúria a respeito do futuro, “pois o regime colonial apresenta-se como eterno” (MBEMBE, 2017, p. 183).

Essas relações de natureza colonial entre instituições e pessoas alicerçam-se numa forma de desigualdade radical entre colonizadores e colonizados. Junto com a conquista de territórios e corpos, a missão colonizadora também envolveu o domínio cultural. Sendo essa a lógica do poder, milhares de artefatos culturais foram levados do continente africano pelos europeus no período colonial, cujo número é ainda difícil de ser contabilizado. A historiadora francesa Bénédicte Savoy e o economista senegalês Felwine Sarr afirmam que cerca de 90% das obras de arte da África subsaarianas estão localizadas em coleções ocidentais (SAVOY; SARR, 2018). A destruição e afastamento das referências culturais por parte das ex-colônias é tamanha que Henri Abranches assevera que a maior parte dos países africanos se encontra “melhor representados nos museus da Europa do que em sua própria terra” (ABRANCHES, 1989, p.20).

A maneira pela qual os objetos africanos são mantidos e expostos em alguns museus europeus são registros importantes do legado do colonialismo e das relações ambivalente do velho continente com suas antigas colônias. Funcionando muitas vezes como *souvenirs* do imperialismo, os objetos retirados durante o período colonial trazem muitos marcadores de dominação, cujo retorno aos países de origem pauta as discussões acerca da reparação histórica, identidade, geopolítica e direito à cultura. As condições discursivas das obras são, muitas vezes, um acessório da autoridade, a “representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição”, um salutar lembrete das relações “neocoloniais” remanescentes no interior de uma pretensa “nova” ordem mundial, conforme destaca Homi K. Bhabha (2019, p. 27). Essa perspectiva permite, ao mesmo tempo, uma autenticação das histórias de exploração e o avanço da discussão com suas estratégias de resistências.

O problema da disputa de peças musealizadas envolvendo a devolução de obras culturais a instituições, pessoas, grupos e nações não é novo. Documentalmente, em dezembro de 1973, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução 3187, “Restituição de obras de arte a países vítimas de expropriações”, em que lamentava “a remoção por atacado de objetos de arte, de um país para outro, frequentemente como resultado da ocupação colonial ou estrangeira”, apelando aos Estados membros à restituição imediata desses bens (ONU, 1973). Mais tarde, em 1983, a Assembleia Geral da ONU aprovou Resolução 3834, “Retorno ou restituição de propriedade cultural para os países de origem”, reafirmando

o papel da devolução de obras de arte aos países de origem no fortalecimento da cooperação internacional (ONU, 1983).

Os princípios que norteiam o regime internacional de proteção ao patrimônio cultural demonstram, por um lado, um salto qualitativo no tema, mas, por outro, alguns óbices em relação à executoriedade das normas. Embora a ONU, historicamente, já tivesse aprovado resoluções no sentido da restituição de obras de arte a países vítimas de expropriações, a discussão tomou fôlego em 1995, quando foi aprovado, no âmbito do Instituto Internacional para a Unificação do Direito Privado (UNIDROIT, sua sigla em inglês), a “Convenção para Retorno Internacional de Bens Culturais Roubados ou Illicitamente Exportados”, com o objetivo de “facilitar a restituição e retorno de objetos culturais” (UNIDROIT, 1995). O convênio estabelece, pela primeira vez, um conjunto de regras de natureza jurídica destinadas a regular a restituição e o retorno de bens culturais entre Estados contratantes. Destaca-se, ainda, o Código de Ética do Conselho Internacional de Museus (Icom, sua sigla em inglês), cujos capítulos II e VI refere-se à montagem do acervo e a relação dos museus com as comunidades provedoras de objetos.

Desde a segunda metade da década de 1990 houve, então, um aumento considerável no debate e nas solicitações de restituições. Nos anos 2000, o número de pedidos quase triplicou, passando de seis casos nos anos de 1990 para 17 nos anos 2000 (TRINDADE, 2018, p. 26). Em 2018, um relatório encomendado pelo governo francês provocou uma discussão ainda mais profunda nas relações entre os países europeus e africanos. O relatório, de 108 páginas, escrito por Bénédicte Savoy e Felwine Sarr, utiliza palavras como “roubo, pilhagem, espólio, fraude e consentimento forçado” para descrever como as potências coloniais adquiriram as obras de arte no contexto colonial. O Relatório propõe a descolonização dos museus, sua recomendação principal é que, toda vez que um país africano solicitar a restituição de um objeto, a França aceite se não conseguir demonstrar que não foi roubado ou espoliado (SAVOY; SARR, 2018).



**Figura 1.** Peça Benin. No acervo do Museu Quai Branly em Paris.

Alguns museus europeus reagiram com diplomacia, apesar de não esconderem sua hostilidade diante dos termos do documento francês. O relatório também representa um desafio para as capitais europeias com um volume de obras das antigas colônias semelhante ao da França, onde haveria pelo menos 90.000 objetos procedentes da África subsaariana; 70.000 deles são mantidos no Museu do Quai Branly, em Paris (SAVOY; SARR, 2018). Embora, de acordo com a etiqueta, os totens de bronze expostos no Museu Quai Branly sejam uma "doação", seu país de origem, o Benin solicita a restituição do que considera um tesouro roubado durante a época colonial, cujo pedido formal institucional foi negado em 2016 (SOARES, 2012).

Diferentes países africanos estão se manifestando no sentido de mover esforços para pedidos de restituição. “Estamos prontos para encontrar soluções com a França. Mas se forem identificadas 10.000 peças em suas coleções, pediremos as 10.000”, disse o ministro senegalês da Cultura, Abdou Latif Coulibaly, na apresentação do novo Museu das Civilizações Negras, inaugurado no início de

dezembro de 2018 em Dacar, refutando o argumento de que os museus africanos não teriam condições de guarda e conservação de suas próprias obras. Na Costa do Marfim, o Governo tem na mão uma lista de “uma centena de obras-primas” que pensa em solicitar à França. A República Democrática do Congo anunciou que também quer recuperar uma série de obras que estão na Bélgica para expô-las em um novo museu que abrirá em Kinshasa em 2019 (VICENTE, 2018).

A escultura de madeira Rainha de Bangwa, de 81 centímetros, representa um significado muito especial ligado ao poder e a saúde do povo Bangwa, da região do Camarões. Uma das peças de “arte africana” mais famosa do mundo foi integrada ao acervo ao Museu für Völkerkunde, em Berlim, e depois foi comprada por um colecionador em 1923. Atualmente, a escultura pertence à Fundação Dapper, de Paris. Líderes tradicionais de Bangwa tem se correspondido com a fundação para exigir o retorno da peça ao Camarões (VICENTE, 2018).

Em 2011, a então ministra da cultura de Angola, Rosa Cruz e Silva, em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e com o Instituto Nacional do Patrimônio Cultural e a Direção Nacional dos Museus de Angola iniciaram um projeto que tem como objetivo recuperar bens patrimoniais que foram espoliados de Angola durante o período colonial ou no período pós-colonialista. Para tanto, o Ministério da Cultura tem trabalhado em um levantamento de obras para a



**Figura 2.** Rainha de Bangwa. Integrada ao acervo de Fundação Dapper em Paris.



**Figura 3.** Estatueta Mangaaka. Peça do acervo do Museu Nacional de Etnologia de Portugal.

construção de um dossiê acerca do assunto, a partir da elaboração de um inventário. A atual ministra da cultura, Carolina Cerqueira, identifica peças angolanas nos museus portugueses que comporão um inventário de pedidos de restituições, à exemplo das estatuetas Mangaaka, “afungentador de colonizadores”. De olhos bem abertos e com pregos cravados, a Mangaaka é uma figura de poder usada por volta de 1880 para proteger aldeias africanas de forças coloniais.

De forma bem menos comum, existem os casos de pedidos de restituição por parte de países africanos atendidos por países europeus. O caso emblemático mais citado nesse sentido é o das esculturas de pedra-sabão em formato de águia que representam o emblema nacional do Zimbábue. Várias delas foram espoliadas de ruínas de uma cidade antiga. Só oito pássaros esculpidos foram recuperados. Eles ficavam nas paredes e monolitos de uma cidade construída entre os séculos 12 e 15 pelos ancestrais do povo Shona.

As esculturas estão no Zimbábue desde 2003, quando foram devolvidas pela Alemanha, por meio do Museu Etnológico de Berlim (VICENTE, 2018).

De fato, os casos de restituição de bens culturais espoliados no contexto da colonização fazem parte do contexto do avanço dos estudos pós-colonialistas que trouxeram à tona o tema da configuração

das novas relações de poder nos países colonizados, enfatizando a repetição na diferença e a regeneração do colonialismo através de outros meios. Ao transformar o pós-colonial em um discurso crítico que se embrenha pelas redes de poder e relações sociais, é possível entender com maior lucidez como suas características foram internalizadas na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, quais os canais ventilados por essa crítica. No âmbito das espoliações culturais, quais são as possibilidades abertas (e os seus limites) quanto à restituição de bens culturais? Qual a importância desta discussão para o direito à cultura e à identidade das ex-colônias?

A partir da abordagem da epistemologia do pensamento social africano, especialmente Valentin Mudimbe (1989) e Achille Mbembe (2017), destaca-se, então, a pertinência do conceito de patrimônio e herança cultural, cujos debates ao longo dos anos é realizado por autores como Helena Zanirato (2009), Rodney Harrison (2013), Elsa Peralta e Marta Anico (2006). Enquanto herança faz referência a algo que é recebido de antepassados, o patrimônio conduz ao patriarcado. Em francês, *patrie* se refere à terra natal, à pátria e, durante a era colonial, vários países foram colocados sob este modelo conceitual francês nos séculos 19 e início do século 20. Objetos retirados da África e trazidos para a metrópole foram, portanto, conceituados como parte da identidade nacional do colonizador. Eles foram usados em uma série de grandes exposições e expostos com o objetivo de conquistar apoio para o projeto colonial. Depois, foram parar em coleções nacionais e privadas por toda a Europa, constituindo, finalmente, a ética do patrimônio, mas não da herança. O desenvolvimento do conceito de patrimônio cultural, junto com seu aspecto econômico, representa também uma configuração histórica e identitária, cujo caráter representativo só existe porque esse valor foi-lhe atribuído.

Outrossim, o interesse pela cultura dos “novos povos” e os seus artefatos foi estabelecido por conceitos como primitivo e exótico, quando não eram atribuídos um sentido teológico, que os categorizava como exemplo do paganismo, tornando-se, simultaneamente, estruturantes para as representações dos colonizados. A relação da Europa com o “resto do mundo” e a própria percepção europeia da diversidade alternativa (ou alteridade) como sendo “o resto do mundo” é marcada pelo etnocentrismo. Nesse sentido, a identidade europeia se sustentou em tais paradigmas conceituais para dar significado à missão civilizadora, à negociação com a diferença, e à estima da sua própria essencialidade (real ou imaginada).

Na África subsaariana, a historiadora da arte Inês Matos (2017) explica que, até o início dos anos 1990, a arte produzida padecia de uma invisibilidade no contexto artístico internacional. Esses anos, na maioria dos países descolonizados (Angola é um paradigma nesse sentido), são anos de construção identitária nacional, em paralelo a lutas pelo poder de grande conflitualidade ideológica. A integração de África na globalização artística a partir do interesse ocidental pela arte africana ganha um novo e decisivo posicionamento a partir da segunda metade dos anos 1990. Algumas das razões desta inclusão sob o signo da globalização se prendem, principalmente, a transformação de alguns países africanos, como a Angola, em potências econômicas regionais. Outro fator não negligenciável está relacionado à proliferação dos estudos pós-coloniais que se tornam particularmente influentes nas universidades

ocidentais e colocam questões que se reportam diretamente ao passado recente dos territórios coloniais e às disputas culturais e de poder neles vividas<sup>2</sup>.

No entanto, a transformação ocorrida no olhar ocidental sobre a arte oriunda da África no contexto internacional ao mesmo tempo em que permite a alguns criadores circularem nas principais bienais internacionais, ver as suas obras disputadas nas feiras e vistas em galerias e museus europeus, marca também importantes questionamentos acerca das identidades, sobretudo no que toca ao discurso histórico para além do que se possa representar para o ocidente. Torna-se cada vez mais apropriada as discussões em torno da restituição patrimonial, tema catalisador da ideia de “novos domínios coloniais” e “construção identitária” (HALL, 2011).

A partir de então, torna-se essencial o entendimento do conceito de restituição patrimonial e suas variantes. Os principais termos a serem utilizados para o estudo das devoluções são “restituição” e “repatriação”. Alguns autores utilizam, ainda, o termo “retorno”, como, por exemplo, Robert Peters (2011). O autor (PETERS, 2011) enfatiza a questão legal dos termos. O “retorno” se aplica a objetos que foram retirados de seus proprietários em períodos coloniais, o que o diferencia de “restituição”, que segundo Peters, seria utilizado em casos de objetos roubados ou espoliados entre nações soberanas. Todos os termos destacados são utilizados para definir uma ação em que o patrimônio cultural, de alguma forma, voltará a ter contato com sua nação ou povo de origem. Como apenas restituição e repatriação são juridicamente reconhecidos, serão mais frequentemente utilizados nos estudos a partir da década de 1990.

Em todo caso, as circunstâncias de saída dos bens culturais de seus territórios de origem em períodos de invasão colonial movem os atuais pedidos de restituição e destacam um tema relevante e delicado. Este ensaio tem a pretensão tão-somente de chamar a reflexão, cuja abertura epistemológica tem a potência de suscitar algumas perguntas: O regime internacional de restituição do ponto de vista legislativo e documental tem excoerência? Caso não tenha, por que ele tem sido colocado? Como as instituições têm lidado com a ideia de restituição? O que tem informado os casos práticos até então existentes? No caso do Brasil, subsistiriam bens em sua ex-colônia portuguesa? Como fazer um levantamento destes bens? No próprio âmbito nacional como as instituições museológicas tem levado em conta as demandas internas e suas tensões regionais, sobretudo norte/nordeste e sul-sudeste?

---

<sup>2</sup> Um conjunto de eventos, agentes e instituições abre as possibilidades de circulação de obras e ideias artísticas que questionam a centralidade mundial do paradigma artístico ocidental, branco e europeu. Um dos eventos citados como marco importante na problematização e incursão da arte africana na Europa é a exposição *Les Magiciens de la terre*, realizada ainda em 1989 em Paris. Nos anos seguintes há uma multiplicação de exposições coletivas com artistas contemporâneos africanos em instituições ocidentais. Entre as mais significativas: “Africa Hoy” (Centro Atlântico de Arte Moderno, Gran Canária, 1991); “The Short century: Independence and liberation Movements in Africa – 1945-1994” (Museum Villa Stuck, Munich); “Seven Stories about Modern African Art”, (Whitechapel art gallery, Londres 1995); “Fiction of Authenticity, Contemporary African Abroad” (Contemporary Art Museum, Saint Louis, 2003); “Looking Both Ways: Art of Contemporary African Diaspora” (Museum of African Art, Nova Iorque, 2004); “Africa Remix” (Museum Kunstpalast, Dusseldorf, 2005) e “Flow” (Studio Museum, Harlem, NY, 2008). Essa visibilidade vai sendo acompanhada pela circulação crescente de comissários oriundos do velho continente como Bisi Silva (Lagos), Meskrem Assegued (Addis Ababa), Koyo Kouoh (Dakar), Fernando Alvim (Luanda) e Gabi Ngcobo (Cape Town). Ao mesmo tempo a expansão do campo artístico internacional com a proliferação de bienais de arte cria um cenário global que favorece o aparecimento de algumas delas em África como a “Dak’art em Dakar” (1992), “Os Encontros de Fotografia de Bamako” (1994) e a “Bienal de Joanesburgo” (1995).

Finalmente, uma das saídas como forma de “restituir” bens culturais espoliados tem sido a chamada “restituição virtual”, uma maneira de possibilitar o contato da comunidade fonte com o artefato, sem que este seja fisicamente transportado. A restituição ou repatriação virtual foi estudada por Carlton (2010), quem considera o termo problemático, uma vez que restituição deveria, “por definição, sugerir que algo está sendo retornado”. Por isso, “em vez de enquadrar o evento no contexto da repatriação de objetos, talvez seja mais preciso pensar nisso como uma repatriação de conhecimento” (CARLTON, 2010, p. 12). Não se poderia considerar a disponibilização das fotografias dos artefatos na internet, por si só, como uma restituição. O acesso virtual à propriedade cultural não pode suplantiar o aproveitamento do bem originalmente em seu autêntico lugar. Se os bens culturais são um dos elementos fundamentais da cultura dos povos, destaca-se a importância de manter os bens culturais próximos à sua comunidade de origem, como um marco de reforçar a identidade e a história de um povo, com seu significado contextualizado e não recontextualizado como um objeto figurativo.

Thompson (2013) destaca que as invasões que saquearam bens culturais das ex-colônias destruíram suas estruturas sociopolíticas e provocou à força a maior diáspora de todos os tempos com características de extermínio amplo e prolongado. O estudo histórico da formação e da trajetória de coleções sob a guarda de um museu permite tornar visíveis sua singularidade e seu sentido, ao explicitar as relações sociais e políticas que a tornaram possível. E, ao mesmo tempo, abre espaço para que aquilo que estava esquecido possa ser lembrado em novas situações, em outros usos e por outros sujeitos, cuja memória pode ser acionada, não só pelos objetos guardados no museu, mas também pelas histórias que neles estão penetradas e também esquecidas.

A propósito, destaca-se a premissa fundamental de Fanon (2008), no sentido de que uma autêntica desalienação pressupõe (também) que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os devidos lugares. O retorno dos artefatos culturais aos países originários, se efetivado, permite que uma nova história seja contada, de outro ponto de vista, além de facilitar o acesso das comunidades aos seus próprios bens culturais. Nesse contexto, as restituições são um gesto de reparação necessário à identidade, à mediação cultural, ao direito à cultura e à história dos países selecionados (MBEMBE, 2017). O debate em torno das restituições tem emergido como mais um gatilho nas teorias pós-coloniais e cuja potência tem se mostrado desafiante na busca da transformação das relações coloniais na área cultural ou tão-somente de reinscrever o imaginário social tanto da metrópole quanto da modernidade.

## Referências

- ABRANCHES, Henri. **Identidade e património cultural**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1989.
- BESTERMAN, Tristram. Crossing the Line: Restitution and Cultural Equity. In TYTHACOTT, L; ARVANITIS, K. **Museums and restitution: new practices, new approaches**. Londres: Ashgate, 2014.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.
- BORGES, Luiz Carlos; BOTELHO, Marília Braz. **Museus e restituição patrimonial - entre a coleção e a ética**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação Inovação e inclusão social: questões contemporâneas da informação. Rio de Janeiro, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRANDÃO, Aivone C. **O museu na aldeia**: comunicação e transculturalismo (o Museu Missionário Etnológico Colle Don Bosco e a aldeia Bororo de Meruri em diálogo). Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

CARLTON, Katherine. **Native American material heritage and the digital age**: “virtual repatriation” and its implications for community knowledge sharing”. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Michigan, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HARRISON, Rodney. **Heritage: Critical Approaches**. Nova Iorque: Routledge, 2013.

HOUTONDJI, Paulin J. (Org.). **O antigo e o moderno**: a produção do saber na África contemporânea. Luanda: Edições Pedagogo, 2012.

LEWIS, Geoffrey. **Universal Museums**: The Universal Museum: a Special Case? ICOM News. V.1: 3, 2004.

MATOS, Inês Carvalho. Os objetos artísticos e a integração da epopeia marítima portuguesa na identidade civilizacional europeia: uma reflexão transdisciplinar. In RIBEIRO, Rita (et. al.). **A Europa no mundo e o mundo na Europa**: crise e identidade. E-book, 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MOULEFERA, Tayeb. Algeria. **Museum**: return and restitution of cultural property. Paris: Unesco, Vol. 31, ano 1, 1979.

MOUTINHO, Mario C. **Definição evolutiva de sociomuseologia**. XIII Atelier Intenacional do MINOM, Lisboa/Setúbal, 2007.

MUDIMBE, Valentin. **A Invenção da África**. Indianápoles: Indiana 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PETERS, Robert. **Complementary and alternative mechanisms beyond restitution**: An interestoriented approach to resolving international cultural heritage disputes. Tese de Doutorado. European University Institute. Florença, Itália, 2011.

PERALTA, Elsa; ANICO, Marta (Org). **Patrimónios e Identidades**: ficções contemporâneas. Oeiras: Celta Editora, 2006.

PROTT, Lyndel V. **Witnesses to History**: a compendium of documents and writings on the return of cultural objects. Paris: Unesco, 2009.

ROEHRENBECK, Carol A. **Repatriation of Cultural Property** – Who Owns the Past? An Introduction to Approaches and to Selected Statutory Instruments. *International Journal of Legal Information*. Vol. 38: Issue 2, Article 11, 2010.

SANÉ, Pierre. **Reivindicações articuladas (e contestadas) de reparação dos crimes da história, a propósito da escravidão e do colonialismo, por ocasião da conferência de Durban**. Genebra: Unesco, 2002.

SAVOY, Bénédicte; SARR, Felwine. **The Restitution of African Cultural Heritage**. Toward a New Relational Ethics. Paris: Ministério da Cultura da França, 2018.

THOMPSON, Analucia. **Coleções etnográficas e patrimônio indígena**. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. Natal, 2013.

TRINDADE, Júlia Coelho Ferreira. **Restituição de bens patrimoniais em Portugal**: Da década de 1980 à actualidade. Dissertação de Mestrado em História e Patrimônio. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018.

UNESCO. **Comitê Intergovernamental para a Promoção do Retorno dos Bens Culturais aos seus Países de Origem ou sua Restituição em caso de Apropriação Ilícita**. Paris: Unesco, 1978.

VICENTE, Álex. Devolução dos tesouros africanos coloca em alerta os museus etnográficos. **El país**. Dezembro de 2018.

ZANIRATO, Silvia Helena. **Usos sociais do patrimônio cultural e natural**. UNESP v. 5, n. 1, p. 137-152 - São Paulo, 2009.

# O racismo na novela brasileira

## *El racismo en la novela brasileña*

Eliane Aparecida Dutra<sup>1</sup>

Anderson Caetano dos Santos<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo analisa a telenovela *Da cor do pecado*, que foi transmitida entre 26 de janeiro e 28 de agosto de 2004, em 185 capítulos, pela emissora Rede Globo. A novela, *Da cor do pecado*, foi escrita por João Emanuel Carneiro, com supervisão de Silvio de Abreu e direção geral de Denise Saraceni. A trama da telenovela centra-se na personagem Preta (Taís Araújo), uma moça negra maranhense, que tem um romance com Paco (Reinaldo Gianecchini), relação da qual nasceu um filho de nome Raí (Sérgio Malheiros). Nota-se que Preta representa um marco significativo ao longo da história da televisiva, pois possibilita a perspectiva a partir de uma personagem negra. O racismo nas telenovelas corrobora para a subalternidade do negro com a representação de personagens que, na maioria das vezes, são estereotipados por meio de atributos destacados pela sensualidade, malandragem, falta de educação formal e força física.

**Palavras-Chave:** Racismo; mídia; televisão.

### Resumen

En este artículo se analiza la telenovela *Da cor do pecado*, que se emitió entre el 26 de enero y el 28 de agosto de 2004, en 185 capítulos, por la Rede Globo. La telenovela, *Da cor do sin*, fue escrita por João Emanuel Carneiro, supervisada por Silvio de Abreu y dirigida por Denise Saraceni. La trama de la telenovela se centra en el personaje de Preta (Taís Araújo), una chica negra de Maranhão, que tiene una novela con Paco (Reinaldo Gianecchini), relación de la que nació un hijo llamado Raí (Sérgio Malheiros). Es notable que Preta representa un hito significativo a lo largo de la historia de la televisión, ya que permite la perspectiva de un personaje negro. El racismo en las telenovelas corrobora la subalternidad del hombre negro con la representación de personajes que, la mayoría de las veces, se estereotipan

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Literatura; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Florianópolis, Santa Catarina; Brasil; [eliane\\_floripasc@hotmail.com](mailto:eliane_floripasc@hotmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Literatura; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Florianópolis, Santa Catarina; Brasil; [anderson.c.santos@bol.com.br](mailto:anderson.c.santos@bol.com.br).

mediante atributos destacados por la sensualidad, la picardía, la falta de educación formal y la fuerza física.

**Palabras clave:** Racismo; medios de comunicación; televisión.

## Introdução

O Brasil contém a segunda maior população negra mundial, com mais de cem milhões, aproximadamente, que se declaram negros (pretos ou pardos), correspondendo a 53% da população. Foi o país que mais importou escravos africanos e, também, o último país a abolir a escravidão, em 1888. Dentro desse contexto, reina por aqui, o mito da “democracia racial<sup>3</sup>”. Há a convicção de que somos todos iguais e que as relações sociais entre negros e brancos são cordiais. Dessa forma, “[...] acalentamos o mito (ou ideologia) de que as relações sociais no país são cordiais ou democráticas ao mesmo tempo em que convivemos com intensa dominação branca sobre outros segmentos étnico-raciais no acesso a bens materiais e simbólicos” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 72).

O estudo sobre racismo ainda é considerado tabu no Brasil. Acalenta-se a ideia também de que, racista é sempre o outro, pois, segundo dados obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, nas pesquisas sobre este assunto, 97% dos entrevistados dizem não ter qualquer preconceito de cor, mas ao mesmo tempo apontam conhecer alguém próximo (amigo, vizinho, colega de trabalho, namorado, parente) que demonstra atitudes preconceituosas e discriminatórias.

O “racismo à brasileira” encontra-se diuturnamente disseminado nas mídias, em especial, nos programas televisivos. A televisão, um dos principais meios midiáticos, tem representado os negros de forma estereotipada e deformada sem a devida vinculação com a construção de uma imagem positiva. Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira os negros têm sido representados na televisão brasileira. O interesse em pesquisar a imagem do negro justifica-se pela ideia de se compreender que a mídia, ao lado de outros mecanismos, nas modernas sociedades complexas é responsável pelo processo de (re) construção de identidades.

O campo literário brasileiro tem se configurado como um espaço de exclusão. Nossos autores são, em sua maioria, homens, brancos, moradores dos grandes centros urbanos e de classe média. No artigo “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea”, de Regina Dalcastagnè, de 2008, destaca-se a baixa participação das (os) negras (os) nas narrativas brasileiras. Os fatores de desigualdade socioeconômica e educacional contribuem para o personagem, em sua maioria, ser representado como subalterno no campo da literatura.

---

<sup>3</sup> As relações de “raça” seriam harmoniosas e a miscigenação uma contribuição brasileira à civilização do planeta. Como não haveria preconceito de “raça” no Brasil, o atraso social do negro dever-se-ia exclusivamente à escravidão (e não ao racismo). Nessa teoria afirma-se que os brasileiros não veem uns aos outros através da lente da “raça” e não abrigam o preconceito racial em relação entre si. Nesse mito, o Brasil é um país promissor devido às suas riquezas naturais, extensão continental e ao seu povo mestiço, trabalhador, alegre e, acima de tudo, hostil à praga do “preconceito de cor”, outro nome dado ao racismo. GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

A literatura contemporânea reflete, nas suas ausências, talvez ainda mais do que naquilo que expressa, algumas das características centrais da sociedade brasileira. É o caso da população negra, que séculos de racismo estrutural afastam dos espaços de poder e de produção de discurso. Na literatura, não é diferente. São poucos os autores negros e poucas, também, as personagens – uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do País publicados nos últimos 15 anos identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores. Isto sugere uma outra ausência, desta vez temática, em nossa literatura: o racismo. Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da ‘democracia racial’ elimina tais questões dos discursos públicos, incluindo aí o do romance (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 87).

É claro que a exclusão de determinados grupos não é algo encontrado apenas no campo literário. As classes populares, as mulheres, os negros possuem maiores dificuldades para acesso a todas as esferas de produção discursiva: estão sub-representados no parlamento (e na política como um todo), na mídia e no ambiente acadêmico. No âmbito do artigo pode-se estabelecer uma correlação com a teledramaturgia, já que a maioria das novelas é originada a partir de narrativas. Dessa forma, um estudo baseado na perspectiva da produção lança reflexões sobre os avanços e a manutenção de estereótipos que a ficção seriada televisiva brasileira realizou nos últimos anos em relação aos negros.

### **Considerações sobre o racismo brasileiro**

O racismo existe e impera em diferentes instituições brasileiras. Como exemplo, nas organizações, as pessoas negras têm menos chances de trabalho e também sofrem desigualdade salarial. Quanto mais escura a cor da pele, menor a renda, a educação e as oportunidades de ascensão social. Já pessoas brancas têm mais chances de ocupar cargos superiores nas empresas, maior probabilidade de renda, mais acesso à educação e oportunidades, segundo a Geledés - Instituto da mulher negra. Em decorrência dessa conjuntura, os negros ocupam, muitas vezes, uma posição social inferior, sendo que esse dado foi confirmado em dezembro de 2016, em um vídeo realizado pelo Governo do Paraná, em uma campanha institucional.

O referido vídeo mostra dois grupos de especialistas em recursos humanos que participam de uma pesquisa – analisam-se fotografias de pessoas brancas e negras exercendo os mesmos papéis. Os resultados das análises foram estarrecedores, pois brancos foram diagnosticados em situações positivas; já os negros, negativas. Em relação ao branco: a imagem em que apresentava um rapaz branco correndo, foi apontado pelos entrevistados, como alguém que estava atrasado; já ao negro, os entrevistados inferiram que ele estava fugindo de um assalto ou da polícia.

Em outro exemplo, na imagem em que aparece uma mulher branca, em uma loja de roupas, classificaram-na como designer de moda; já a mulher negra, disseram que poderia ser uma vendedora ou talvez uma costureira. Na fotografia do homem branco, bem vestido, usando terno e gravata, disseram que era um executivo, homem de negócios. Ao analisarem o negro de terno, logo julgaram que poderia ser um motorista particular ou segurança de shopping. Os resultados apresentados por esses entrevistados – na campanha institucional – muitas vezes, estão inseridos nos discursos da mídia, especificamente, na televisão (nas novelas, minisséries, programas humorísticos e telejornais).

Preconceitos e discriminações existem, no entanto, são atribuídos ao outro. Brasileiros julgam-se viver harmonicamente com as diferenças em uma ilha de “democracia racial”, porém, a realidade é bem distinta. Lillian Moritz Schwarcz (1993) aponta que se tem o preconceito de ter preconceito, sendo que se pratica um “racismo cordial”: o sujeito aparenta ser respeitoso, ético (para fora), mas, na prática, dá sequência à reprodução de hierarquias cristalizadas e intocadas.

Para Lélia Gonzalez (1988, p. 73 *apud* CARDOSO, 2014, p. 969) o racismo pode se apresentar estrategicamente de duas formas para cultivar a “exploração/opressão”, as quais são: o racismo aberto e o racismo disfarçado.

A primeira forma é encontrada, principalmente, nos países de origem anglo-saxônica, e a segunda predomina nas sociedades de origem latina. No racismo disfarçado, prevalecem as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial”, e essa forma de se manifestar, afirma, ao pensar o Brasil, impede a “consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis”, pois a crença historicamente construída sobre a miscigenação criou o mito da inexistência do racismo em nosso país.

A fomentação do mito de que não existe racismo no Brasil e da “democracia racial” indica o retrocesso na construção de uma sociedade mais democrática, humana e igualitária. Desse modo, a presença e/ou questionamento do racismo é ocultada, para que se dê a continuidade na subalternização e marginalização dos afro-brasileiros. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p. 51) afirma que é preciso considerar três processos históricos, referente ao racismo brasileiro, os quais são:

Primeiro, o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; segundo, o inter cruzamento discursivo e ideológico da ideia de “raça” com outros conceitos de hierarquia como classe, status e gênero; por último, as transformações da ordem socioeconômica e seus efeitos regionais.

O mesmo autor aponta que a nacionalidade é significativamente importante, porque as regras de âmbito nacional suprimiram e subsumiram sentimentos étnicos, raciais e comunitários. O Brasil foi presumido numa conformidade cultural no que concerne a religião, a raça, a etnicidade e a língua. Dentro deste contexto nacional, ocorre que o racismo só poderia ser heterofóbico, ou seja, um racismo que é a negação das diferenças. Essa negação não significa que o racismo universalista, ilustrado, seja necessariamente camuflado, envergonhado e tímido. No século XX, por exemplo, o racismo heterofóbico era explícito e considerado uma adaptação do chamado “racismo científico”, cujos preceitos aspiravam evidenciar a superioridade da raça branca. Pressupõe-se que, se cada racismo tem um contexto histórico particular, a ideia de “embranquecimento” é, certamente, aquela que especifica o pensamento racial da maioria da população brasileira. De acordo com Thomas Skidmore (1993, p. 64-65 *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 37) essa doutrina baseava-se:

[...] no pressuposto da superioridade branca algumas vezes implícita, pois deixava em aberto a questão de saber quão inata era a inferioridade negra, e usava os eufemismos raças mais avançadas e menos avançadas. Mas a este pressuposto juntavam-se dois outros. Primeiro, que a população negra estava se tornando progressivamente menos numerosa que a branca, por razões que incluíam uma taxa de natalidade supostamente menor, uma maior incidência de doenças e sua desorganização social. Segundo, a

miscigenação mais clara etária naturalmente produzindo uma população mais clara, em parte porque as pessoas escolhiam parceiros sexuais mais claros.

As características do racismo brasileiro são decorrentes das teorias racistas vindas da Europa. Excluindo duas de suas concepções importantes – “[...] o caráter inato das diferenças raciais e a degenerescência proveniente da mistura racial – de modo a formular uma solução própria para o problema negro” (SKIDMORE, 1993, p. 77 *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 37). O cerne desse racismo era que o sangue branco era nobre, aperfeiçoava, diluía e exterminava o negro (que era inferior), sendo que seria possível que mestiços se purificassem e se tornassem civilizados.

A discriminação e a exploração dos negros historicamente mostram-se aos olhos dessa sociedade, aos leigos ou aos estudiosos da historiografia nacional. Um exemplo, dessa prática era a exploração sexual das mulheres negras, sendo vistas como objeto e exploradas tanto em serviços domésticos quanto sexuais.

A substituição do mulato para desempenhar trabalhos, devido à escassez da mão de obra branca, incorporou nas casas grandes coloniais a ideia da “democracia racial”. Dessa maneira, os negros se integraram no mundo da casa-grande por meio da prestação de serviços a família branca dominante. Essa é a origem da ideologia do branqueamento, código racial nacional por excelência, que alicerça as relações étnico-raciais.

Nos países que ocorreram períodos de escravidão, as consequências foram marcantes, principalmente, no sentido da perda da “identidade”. Os negros não eram reconhecidos como seres humanos, sendo que eles foram escravizados, negociados entre os senhores brancos como mercadorias e bens móveis, no máximo chegando à categoria de “animais de trabalho” ou animais de reprodução. Diante disso, em meados do século XVIII, houve o “domínio da ciência”, com o desenvolvimento da área da História Natural do Homem, que deu origem, posteriormente, à Biologia. Naquela época, imperou o conceito de raça, uma classificação que as hierarquizou, ou seja, foram definidas as raças “superiores e inferiores”.

Walter Mignolo (2003, p. 324) discorre sobre a Europa do século XIX que “[...] inventou o conceito de raça e esse conceito preencheu o espaço entre a pureza de sangue do século XVII e a ‘cor de sua pele’ do século 20”. As raças brancas eram consideradas superiores e, as amarelas e negras inferiores. Essa classificação era carregada de características morais/físicas “inferiores” e “superiores”, atribuídas às populações. Nasceu, assim, o “determinismo biológico”, ou seja, os indivíduos eram considerados inferiores por possuir características físicas e morais de uma “raça inferior”, esclarece Florestan Fernandes (1978).

A definição de raça inferior, no final do século XVIII, era considerada uma “raça infantil”, sendo esse o argumento ressaltado para o continente africano ser colonizado. Do processo de colonização também resulta a “negação da humanidade”: o povo passa a ser considerado de cultura e religião inferior e sem história.

Segundo Frantz Fanon, o colonialismo produziu a chamada inferioridade do colonizado que, uma vez derrotado e dominado, acaba por aceitar e internalizar essa ideia. O colonizador se sustenta no racismo para estruturar a colonização e justificar sua intervenção, pois, através da difusão ideológica da suposta superioridade do

colonizador, sua ação é vista como benefício, e não como violência, o que resultou na alienação colonial, na construção mítica do colonizador e do colonizado, o primeiro retratado como herdeiro legítimo de valores civilizatórios universalistas e o segundo, como selvagem e primitivo, despossuído de legado merecedor de ser transmitido (CARDOSO, 2014 p.969).

O colonizado é explorado, dominado, sua cultura é inferiorizada, menosprezada, pois o papel explícito do colonizador é promover o apagamento das referências. Segundo Michel Burawoy (2010, p. 111) “Bourdieu escreve que “respeito e dignidade” são as primeiras demandas dos indivíduos dominados, porque eles têm experimentado o colonialismo na forma da ‘humilhação e da alienação’”. As ações do colonizador ao colonizado pautam-se na exclusão, na inferiorização, na diminuição e na exploração. Assevera ainda Michel Burawoy (2010, p. 111): “[...] da mesma maneira, Fanon escreve que o colonialismo “desumaniza o nativo”; ou falando sem rodeios: o colonialismo transforma-o em um animal”.

O sistema colonial é classificado como maniqueísta, assinala Frantz Fanon (2009). Para ele, não é possível julgar o colonialismo como uma máquina de pensar ou um corpo dotado de razão. Ao contrário, colonialismo é violência em estado de natureza e, assim sendo, não pode inclinar-se senão diante de uma barbárie ainda maior. Nessa circunstância colonial, oprimidos e opressores se resolvem pela força. O fenômeno da violência permite explicar o desequilíbrio e o medo dos colonizados que, diante da situação de instabilidade, encontram-se enfraquecidos. Na reflexão de Frantz Fanon (2009, p. 34) sobre o colonialismo, a violência está fortemente relacionada com a ideia de raça, uma vez que, a partir de tal compreensão, “[...] em seu aspecto imediato, o mundo colonial passa a ser dividido entre os que pertencem ou não a tal raça”.

De maneira complementar afirma-se que o conceito de raça inferior e superior não pode ser considerado como verdades absolutas. Para ele, é falacioso o conceito genotípico, devido os povos estarem em constante mutação e as características biológicas raciais estão suficientemente disseminadas para impedir que apenas na visualização de características físicas detecte-se que determinado indivíduo pertence a um grupo racial ou a outro. O pensador Stuart Hall (2003, p. 69), pondera que a raça é:

[...] uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista. Essa referência discursiva à natureza é algo que o racismo contra o negro compartilha com o anti-semitismo e com o sexismo (em que também “a biologia é o destino”), porém, menos com a questão de classe.

O racismo é uma exploração inapropriada, que não se sustenta por definições científicas, mas por interesses políticos e econômicos. Ele é uma conduta discriminatória segregacionista de uma pessoa contra outra ou um todo de sujeitos pertencentes ao grupo racial diferenciado. “É a explicação emocional, afetiva, algumas vezes intelectual, da inferiorização de um grupo sobre o outro.” (FANON, 2009, p. 281).

Conforme já abordado, o brasileiro se sente em uma ilha de “democracia racial”. Esse pensamento, talvez se justifique, porque ao contrário dos Estados Unidos não tem ocorrido desde a

abolição brasileira, qualquer dispositivo legal que determine os lugares que negros e brancos devam ocupar: restaurantes, banheiros públicos, veículos coletivos. Essas injustiças influenciaram a causa maior da revolta cívica do líder negro Martin Luther King<sup>4</sup>.

Isso parece confirmar a ideia de que as relações raciais são pacíficas e igualitárias. Entretanto, ao partir do pressuposto de que isto seja verdade, incorre-se na chamada “armadilha ideológica”, que é enxergar unicamente o que se julga ou se quer ver e, não aquilo que está diante dos olhos. “Qualquer análise detida, fundada em índices sociais ou na simples observação de nossos costumes revela a triste verdade: sob a máscara da cordialidade, existe uma sociedade racista” (SILVA, 1998, p. 15).

Para Benedita Silva (1998), o racismo que as pessoas tentam camuflar, fingir a inexistência, foi desmascarado em pesquisa de opinião, realizada pelo Instituto DataFolha. Os entrevistados deveriam responder se concordavam ou não com algumas frases, as quais eram: Negro bom é negro de alma branca e as únicas coisas que os negros sabem fazer bem são: música e esporte. Nessas frases, o racismo se manifesta claramente.

Os resultados indicam que o mais importante é o confronto entre a auto-imagem de não-racistas que fazemos e a realidade mostrada. No resultado global, enquanto 88% dos entrevistados diziam não ter nenhum preconceito, na resposta que deram às perguntas acima, apenas 14% mostraram-se isentos de preconceitos (SILVA, 1998, p. 16).

A mesma autora aponta ainda que, os afrodescendentes são mais perseguidos pela polícia. Em batidas policiais são revistados com mais rigores e com menos respeito. A dificuldade para um negro ter assegurado seu pleno direito à defesa é também revelada pelas estatísticas: o índice de absolvição dos brancos chega a 60%, enquanto o dos negros não passa de 27%. Há também uma disparidade na questão da renda econômica. A renda média dos brancos é quatro vezes superior a dos negros. Apesar do acesso dos negros a universidade ter aumentado consideravelmente na última década, a proporção dos estudantes de 18 a 24 anos pretos ou pardos que frequentam o ensino superior ainda não chegou ao mesmo nível que os jovens brancos tinham dez anos antes.

## **A imagem do negro na televisão**

Joel Zito Araújo (2000) assinala que, durante o carnaval, a televisão brasileira transmite os desfiles carnavalescos nos sambódromos do Rio de Janeiro e de São Paulo. Expõe-se para o país e para o turista estrangeiro, um “espetáculo da miscigenação” e da participação dos negros parecido com os espetáculos ocorridos no final do século XIX, que chamava a atenção dos europeus que desembarcavam no Brasil. Portanto, a telenovela brasileira e os comerciais continuam confirmando a vitória simbólica da ideologia do branqueamento e da “democracia racial” durante o ano inteiro.

Aí percebemos as consequências do desinteresse histórico da elite brasileira em formar um mercado consumidor amplo, em seu próprio país, e da preferência pela imigração da mão-de-obra européia no período final da escravidão, em detrimento do trabalho

---

<sup>4</sup> Os Estados Unidos teve as leis do Jim Crow, as quais começaram a vigorar a partir de 31 de outubro de 1885. Elas proibiram os afro-americanos de votarem, além de ocorrer à separação dentro dos estabelecimentos comerciais, das escolas e dos transportes públicos. Essas leis foram revogadas pela Lei dos Direitos Civis de 1964 e pela Lei dos Direitos de Voto de 1965.

negro. Empresários, publicitários e produtores de tevê, como norma, optam pelo grupo racial branco, nos processos de escolha dos modelos publicitários, na estética da propaganda e até mesmo nos critérios de patrocínio ou apoio a projetos culturais (ARAÚJO, 2000. p. 39).

A falta de incentivos culturais aos programas de televisão voltados para a população afro-brasileira justifica-se pela descrença de que haverá retorno comercial. O patrocinador não o enxerga como uma força econômica. Na lógica dessa maioria, preto é igual a pobre, que é igual a consumo de subsistência. Para Cristiane Sobral, primeira atriz negra formada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UNB), ninguém nasce racista, mas é influenciado pela mídia, que frequentemente perpetua a ideia de inferioridade da raça negra. Essa imagem, segundo a autora, causa vários danos à identidade afro-brasileira, pois o não negro torna-se racista, preconceituoso e o negro acaba desconfiando dele mesmo quando vê tão poucos negros em posições de sucesso. Existe uma forma de garantir que o negro ganhe mais status na televisão para ela: uma política de cotas.

As emissoras comerciais e públicas nem sempre respeitam os negros, a programação não discute os valores e a história, ao contrário, satirizam-nos. O número de negros nas novelas e comerciais é ínfimo, embora algumas mudanças ocorreram a partir da década de 1990, pois houve um aumento do número de novelas com personagens negros. De 25 novelas com personagens negros entre 1963 e 1970 a 72 novelas entre 1991 e 1994; a primeira família de classe média negra entra na novela em 1995 e na propaganda em 1997, conforme Paulo Silva e Fúlvia Rosemberg (2008).

É necessária a implantação de uma efetiva “política anti-racista”, a eliminação de conotações de exotismo e de estereótipos negativos. Na sociedade da imagem em que se vive e com o nível de domínio alcançado pelas redes televisivas sobre outros meios audiovisuais, a televisão tornou-se o mais poderoso espelho/reflexo. O telejornal mostra o pretensão real e a telenovela traz a representação dos desejos e da alma nacional.

Os personagens negros ao longo história da televisão brasileira têm aparecido como subalternos, ou seja, em papéis secundários, sendo que esse meio de comunicação uma reprodução das desigualdades sociais. Uma das estratégias para alterar esse quadro é o estímulo à formação de atores, de diretores e de cineastas. Empresas com a proposta de divulgação dessas ideias também contribuem para o fortalecimento do protagonismo negro. Vale ressaltar a presença de dois produtores de cinema e de televisão afro-brasileiros que se enquadram dentro dessa perspectiva: Zózimo Bullbul (1937-2013) e Joel Zito Araújo (1954-atual).

O documentário, *A negação do Brasil* (2000), de Joel Zito Araújo, destaca as dificuldades da seleção atores e a respectiva representatividade desses atores nas telenovelas. Esse trabalho foi produzido a partir de um livro homônimo que consiste em resultado de uma pesquisa sobre a participação de atores negros nas novelas produzidas entre 1963 e 1997. Como fruto do estudo, o autor destaca as novelas *Gabriela*, *Escrava Isaura* e *Sinhá-Moça e Corpo a Corpo*, as quais contribuem para a presença do negro (a) nas telenovelas brasileiras.

*Dacordopeca* foi transmitida entre 26 de janeiro e 28 de agosto de 2004, em 185 capítulos, pela emissora Rede Globo. A novela alcançou o melhor índice de audiência entre os folhetins exibidos às 19 horas nos anos de 1994 a 2004. Em linhas gerais pode-se resumir essa novela como:

A novela *Da cor do pecado*, escrita por João Emanuel Carneiro com supervisão de Silvío de Abreu e direção geral de Denise Saraceni, foi ao ar na Rede Globo de Televisão no primeiro semestre de 2004. A trama central da telenovela centra-se na personagem Preta (Taís Araújo), uma moça negra maranhense, que tem um romance com Paco (Reinaldo Gianecchini), relação da qual nasceu um filho de nome Raí (Sérgio Malheiros). Entretanto, Paco era namorado de Bárbara (Giovanna Antonelli), uma moça rica e egoísta, que fica inconformada de ser trocada por uma mulher negra e pobre do Maranhão. O namorado é a única forma de salvá-la da decadência, pois sua família está falida. A novela, basicamente, conta a trajetória de dois irmãos Paco e Apolo (Reinaldo Gianecchini) gêmeos que desconhecem a existência um do outro. De um lado está Paco, que é um botânico dedicado à profissão, que por opção, vive uma vida pacata de classe média no Rio de Janeiro e não concorda com a forma pela qual seu pai, Afonso Lambertini (Lima Duarte), construiu seu império. Apolo vive com a mãe e irmãos, mas os gêmeos se cruzam e uma tragédia leva a vida de Apolo e Paco volta para viver no lugar do irmão depois de oito anos do acidente. Neste tempo se afasta de Preta (que agora tem um filho seu) e começa uma eterna desconfiança na relação com ela. Sabemos como será o final da história, eles viverão felizes e os maus serão desmascarados. Até esta história siderar para o que os olhos possam ver o que deseje, muitas palavras nas sombras que segregam os afrodescendentes teremos que ouvir (OLIVEIRA; PAVAN, 2006, p. 61-62).

Essa foi à primeira vez, que uma atriz negra ocupou o papel principal, como forma de valorização do negro. O nome da novela e o slogan não parecem ingênuos, despropositais, pois remetem ao mito da hipersexualidade da mulher negra e o pecado é então atribuído ao corpo negro da mulher. Preta era uma moça pobre, dançarina, supersticiosa, sensual, vendedora ambulante de chás, não possuía educação formal, era amiga de um supercartomante trambiqueiro, mentiroso e engraçado. O título da novela, *Da cor do pecado*, associa a mulher negra e a protagonista, com estereótipo da mulata sensual. Mulata possui dois significados, “[...] o tradicional, o resultante da mestiçagem; e o outro, atualizado pela exploração econômica, no qual representa ‘mercadoria, produto de exportação.’” (CARDOSO, 2014, p. 976).

Em *Da cor do pecado* revela o que é chamado, na literatura internacional, de “novo racismo”, segundo Michel Wieviorka (2000). Isto acontece quando novos métodos de desvalorização do negro, em geral mais sofisticadas, são empregados. Assim, embora é verificado um aumento de atores negros, observa-se que eles continuaram sub-representados nessa novela. Negros estiveram presentes na história da TV e do cinema brasileiro, mas representados por clichês negativos, como elementos de diversão para uma audiência com pretensão imaginário eurocêntrico e não para uma cultura nacional fortemente influenciada por seu grupo étnico.

Os microfones, câmaras e papel jornal acostumaram-se a apresentar sempre a imagem do negro em três “LLL” (eles): lúgubre, lúdico e luxurioso. O negro lúgubre está no noticiário frequente das crônicas policiais, ou, como o cabisbaixo serviçal ou o melancólico gaiato bêbado; o lúdico aparece em ocasiões eventuais, em datas comemorativas, no carnaval, em ambientes onde ele, o negro é apenas alegoria, juntamente com seus instrumentos de batuque, muitas vezes fantasiado à maneira selvagem como éramos descritos pelos primeiros saqueadores da riqueza africana, isto é, dorso nu, pintado com listas, atualmente marca registrada de um determinado conjunto timbalístico, tão bem ao gosto dos burgueses “ilustrados” e liberais; o negro luxurioso é aquele estereotipado no filme de um autor canadense, que nem vale a pena

lembrar o nome, de título sugestivo – Como fazer amor com um negro sem se cansar” (CONCEIÇÃO, 1996, p. 255).

O imaginário sobre o negro é esse: ele é composto, também, pela própria imagem que o negro faz de si mesmo, na maioria das vezes, construída de fora. O problema da falta de estima devido ao processo de escravidão e exploração pode ser analisado por especialistas da psicologia. Os negros são mais suscetíveis à ideologia do recalque.

Frantz Fanon lidou muito bem com esse assunto. Ele alertava-nos para a impossibilidade de ruptura com o mundo do colonizador e escravocrata ao qual grande parte da massa negra brasileira permanece acorrentada, através do consenso. Não há acordo possível, em termos satisfatórios, entre o opressor e o oprimido, o racista e a vítima da alienação que o racismo, explícito ou mascarado como o que brasileiro, constrói dentro de nós (CONCEIÇÃO, 1996, p.255-256).

A ausência ou a estereotípiã do negro nos meios de comunicação são expressivas formas de violência que se pratica contra o descendente de africano escravizado no Brasil. Essa violência reforça a falta de referenciais valorativas para o grupo étnico discriminado, sem os quais ele simplesmente deixa de existir. Não por acaso são poucos os negros que querem ser negros e, é cada vez mais, estimulada a opinião daqueles que negam a sua negritude, negam ser o outro.

O exemplo de Preta auxilia ao entendimento da clivagem na escolha de protagonistas e/ou personagens negros na mídia. Os atores, em sua grande maioria, são brancos, o que contraria a predominante presença do negro na sociedade brasileira. As possibilidades de papéis de prestígio social são escassas, exceto raras exceções.

Cabe ressaltar que, apesar das pessoas não viverem em uma ilha de “democracia racial”, mas em uma sociedade excludente e farsante, podem-se constatar algumas mudanças desde os anos 1950. Estudiosos, pesquisadores, ativistas negros e brancos têm se empenhado em denunciar o racismo, a desigualdade racial, “[...] no acesso a bens materiais e simbólicos, a interpretá-las como expressões do racismo estrutural e ideológico e a propor políticas que permitam suplantá-la.” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 79).

Discussões sobre a promoção da igualdade racial precisam ser prioridades. É certo que algumas iniciativas foram tomadas, pois a movimentação social em torno da atuação do negro na mídia tem sido intensa nas últimas décadas. O tema foi pauta em momentos significativos das discussões sobre políticas e práticas anti-racistas e integrou pautas de reivindicações do movimento negro. Pode-se constatar também a visibilidade crescente de um reconhecimento da identidade negra pela identificação de vários atores e de alguns indicadores.

[...] o aumento da presença de negros militantes em instituições do poder executivo, judiciário e legislativo, nas quais se destacam a visibilidade pública dos parlamentares negros – com vários nomes nacionais conhecidos por suas atuações tanto no Senado, quanto na Câmara Federal e nas Estaduais; o crescimento das ONGs, que conseguem visibilidade na imprensa para suas ações conjuntas com advogados negros, articulados nacionalmente, na defesa das vítimas de discriminação racial; a maior sensibilidade da mídia com as questões colocadas pelo movimento negro, como atestam os cadernos especiais e o acompanhamento do tricentenário de Zumbi dos Palmares; a ação dos

militantes negros em sindicatos e partidos políticos, que introduzem plataformas de combate à discriminação racial nas resoluções de assembleias (ARAÚJO, 2000.p. 31).

A ocupação dos espaços é uma estratégia importante para o aparelhamento tanto do estado quanto da iniciativa privada para a visibilidade da comunidade negra. Apesar das dificuldades, grupos de atores têm sido formados para a inserção em telenovelas, teatro e mídia em geral, tais como: Teatro Experimental do Negro (1944-1961), Quilomboje Literatura (1978-atual) e Grupo Nós do Morro (1986-atual). A identificação dos personagens corrobora para a exibição do cotidiano de um grupo étnico que compõe mais da metade da população brasileira. Os valores culturais, os gostos da culinária, da música, do modo de se vestir, das gírias e das expressões do cotidiano e as influências estrangeiras aproximam o telespectador a um mundo pouco demonstrado e/ou debatido nas rodas de conversa do dia a dia.

## **Conclusões**

É de significativa importância o processo de ensinamento da valorização da cultura afro-brasileira, bem como necessário estabelecer também, um programa, uma disciplina nas escolas públicas e particulares que, conte a história da África. A narrativa contada revela o desconhecimento dessa história, sendo referida como vítima de deformações grosseiras e de falsos relatos. Talvez, o racismo e o preconceito existam também, devido à história da África estar ausente da formação escolar do brasileiro.

Os alunos aprendem a história de Portugal e seus heróis, com alguns destaques sobre a história dos índios e ignora-se a história da África. Esse considerável equívoco de formação educativa é capaz de, por si só, criar irreparáveis distorções de concepção dos brasileiros sobre si mesmos. Enfim, é respeitável estabelecer um programa que, combatendo os efeitos da discriminação nas escolas, ofereça aos jovens e adultos negros com potencial acadêmico igualdade de oportunidade, para o ingresso e a permanência no ensino superior.

Em 2000, no âmbito da Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH) foi criado o Comitê Nacional Preparatório para a Conferência de Durban. Essa conferência foi significativa no sentido de que, a partir da participação da delegação brasileira nela, houve a redefinição das estratégias de ação política para o antirracismo e os movimentos antirracistas nacionais passaram a articular-se para as ações comuns. Convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1997, a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata foi realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. No país de Nelson Mandela, a ONU, governos nacionais, ONGs e movimentos sociais de todo o planeta reuniram-se para discutir as questões do racismo, da intolerância e da xenofobia na contemporaneidade.

Essa série de transformações no campo político do antirracismo teve, no primeiro decênio dos anos 2000 – portanto, na gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva –, uma gama de desdobramentos institucionais, políticos e educacionais. Nesse contexto, paralelamente, existe uma maior visibilidade pública da chamada “questão racial”, observando-se a institucionalização das políticas antirracistas, como as ações afirmativas nas universidades públicas e a criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/2003). Esse órgão constitui-se como importante instância de poder e veículo institucional para a criação e a promoção de políticas raciais orientadas à população negra.

No que se refere às políticas educacionais, o movimento obteve importantes conquistas, como as cotas no ensino superior e, principalmente, a implementação da Lei nº 10.639/2003, referente à disciplina

de História e Cultura Afro-brasileira. É interessante observar como essas políticas encontram respaldo e chancela da ONU, pois muitos conceitos e temáticas – tais como Educação e Ação Afirmativa – encontram-se na Declaração Final de Durban, da ONU, de 2002.

A I, II, III e IV Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) convocadas por decreto e com forte mobilização da sociedade civil, tanto nos eventos como nas reuniões preparatórias que ocorreram nos estados, apresentaram propostas que serviram como base para a constituição do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e para o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas. Em termos de mudanças institucionais, destaca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em julho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela execução de diversos programas. Por último, nota-se a “Marcha de Zumbi + 10, Contra o Racismo, pelo Direito à Vida”, a Lei nº 11.645/2008 e a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, sancionado pela Lei nº 12.288/10, de autoria do Senador Paulo Paim.

A inserção de uma protagonista negra indica que os seus costumes, valores, crenças são demonstrados em uma novela da Rede Globo. Preta constitui uma família com um descendente de italiano. A personagem é demonstrada com os estereótipos tradicionais acerca do negro: oriundo da classe médio-baixo, com pouca instrução educacional e com um emprego subalterno. Em contraposição a esse pensamento, o protagonista branco é graduado, reside em um bairro de classe alta do Rio de Janeiro e desfruta de uma situação socioeconômica favorável.

## Referências

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2000.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Editora UNICAMP, Campinas, 2010.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso)**, v. 22, p. 965-986, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757/28579>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

CONCEIÇÃO, F. Mordendo um cachorro por dia. No Brasil a mídia retrata a imagem do negro com três “I”: lúgubre, lúdico e luxurioso. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 253-259, 1996.

DALCASTAGNÉ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 87-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9620/1/ARTIGO\\_SilencioEstereotiposRelacoes.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9620/1/ARTIGO_SilencioEstereotiposRelacoes.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

**Chega de fingir que é normal! Vídeo impactante mostra racismo institucional**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aAOJWljhaLk>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra**. Buenos Aires. 1. ed. Fondo de Cultura Económica, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Malheiros, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar/Walter Mignolo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 324.

OLIVEIRA, Dennis de; PAVAN, Maria Angela. Identificações e estratégias nas relações étnicas na telenovela *Da Cor do Pecado*. **Revista de Comunicação e Cultura**, São Paulo, v. 01, p. 61-79, 2006. Disponível em: <[http://www.usp.br/nce/wcp/arq/identificacoesestrategias\\_3texto.pdf](http://www.usp.br/nce/wcp/arq/identificacoesestrategias_3texto.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças** - Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930. Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SILVA, Benedita. **A questão racial no Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

SILVA, Paulo V. B.; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun A. (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOBRAL, Cristiane. Blog. **Blogger**. Disponível em: <<https://cristianesobral.blogspot.com.br/2010/10/carioca-radicada-em-brasilia-desde-1990.html>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

# A salvaguarda do Samba de Roda do Recôncavo Baiano e suas implicações na territorialidade da expressão cultural

*La salvaguarda del Samba de Roda del Recôncavo Baiano y sus implicaciones en la territorialidad de la expresión cultural*

Andressa Marques Siqueira<sup>1</sup>  
Silvia Helena Zanirato<sup>2</sup>

## Resumo

O Samba de Roda do Recôncavo Baiano foi registrado como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2004, e como Obra prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade em 2005. Decorrente dessa ativação patrimonial, diversas ações voltadas à salvaguarda da expressão cultural foram executadas e o presente artigo objetivou analisar se essas ações tiveram implicações na territorialidade do bem cultural. Utilizando como métodos as pesquisas bibliográfica e documental, foi possível verificar que as ações de salvaguarda acarretaram em alterações no espaço, execução, estrutura e musicalidade da prática cultural. Essas alterações culminaram na mudança da territorialidade do samba de roda que, se analisada sob a ótica do patrimônio ativado, pode ser compreendida como uma reterritorialização, ou se vista sob a ótica do patrimônio sentido, é compreendida como desterritorialização. Essas territorialidades despertam para riscos à salvaguarda da expressão cultural e evidenciam a necessidade de uma maior articulação entre Estado e detentores culturais.

**Palavras-Chave:** Patrimônio cultural; Samba de Roda; territorialidade; salvaguarda; Recôncavo Baiano.

## Resumen

La Samba de Roda del Recôncavo Baiano fue registrada como Patrimonio Cultural Inmaterial del Brasil en 2004, y como obra maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad en 2005. Como resultado de esta activación patrimonial, se llevaron a cabo varias acciones dirigidas a salvaguardar la expresión cultural y el presente artículo se propone analizar si estas acciones tienen implicaciones para la territorialidad del bien cultural. Utilizando la investigación bibliográfica y documental como métodos, fue posible verificar que las acciones de salvaguarda causaban alteraciones en el espacio, la ejecución, la

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Ambientais; Universidade de São Paulo - USP; São Paulo, São Paulo; Brasil; [andressa.siqueira@usp.br](mailto:andressa.siqueira@usp.br).

<sup>2</sup> Doutora em História; Universidade de São Paulo - USP; São Paulo, São Paulo; Brasil; [shzanirato@usp.br](mailto:shzanirato@usp.br).

estructura y la musicalidad de la práctica cultural. Estas alteraciones culminaron en un cambio de la territorialidad de la samba de roda que, si se analiza desde la perspectiva del patrimonio activado, puede entenderse como una reterritorialización, o si se ve desde la perspectiva del patrimonio sentido, se entiende como una desterritorialización. Estas territorialidades despiertan a los riesgos para la salvaguardia de la expresión cultural y ponen de relieve la necesidad de una mayor articulación entre el Estado y los poseedores de la cultura.

**Palabras clave:** Patrimonio cultural; Samba de Roda; territorialidad; salvaguarda; Recôncavo Baiano.

## Introdução

O Samba de Roda do Recôncavo Baiano é uma expressão cultural afro-brasileira registrada como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2004, e como Obra Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade em 2005. Seu registro teve como motivação principal o fato do samba ser um símbolo cultural do Brasil e o Samba de Roda do Recôncavo Baiano estar na origem de todo e qualquer “samba brasileiro” hoje reconhecido. Também se justificou perante seu enfraquecimento e riscos de desaparecimento.

Considerando os riscos aos quais a expressão cultural estava exposta na época da sua ativação patrimonial e à necessidade de difusão de mesma como matriz do samba brasileiro, a política de salvaguarda executou diversas ações voltadas a redução e aniquilação das ameaças identificadas e também à divulgação e valorização do Samba de Roda. Frente ao aparente sucesso dessas ações, o processo de salvaguarda do Samba de Roda passou a ser apresentado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pela Associação dos Samba-dores e Samba-deiras do Estado da Bahia (ASSEBA) como referência, exemplo a ser seguido no que tange à salvaguarda de Patrimônios Culturais Imateriais do Brasil (SIQUEIRA, 2019).

Independente do sucesso das ações de salvaguarda implantadas, muitas delas acarretaram em alterações na prática cultural, conforme observado por estudiosos do tema como Nina Graeff (2015), Katharina Döring (2013) e Andressa Siqueira (2019). Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar como as alterações oriundas da ativação patrimonial e das ações de salvaguarda adotadas acarretaram em mudanças na territorialidade do bem cultural.

Essa análise parte do pressuposto de que o processo de ativação patrimonial de um bem cultural por vezes resulta na geração de “dois tipos de patrimônio”. Um patrimônio considerado por apropriação social, resultado de sentimentos e significações construídas na relação com o tempo e com a continuidade – que configura o patrimônio sentido; e outro instituído pelo processo de patrimonialização, que ocorre pela ação do Estado, que altera o status dos objetos, de lugares, de práticas e representações – o patrimônio ativado (ZANIRATO, 2018).

O estudo se valeu de metodologias como pesquisa bibliográfica e pesquisa documental - em particular foram abordados os documentos: Dossiê do Samba de Roda do Recôncavo Baiano (IPHAN, 2006) e Parecer do IPHAN sobre o registro da expressão cultural.

O presente texto aborda inicialmente o Samba de Roda e seu processo de ativação patrimonial, compreendendo os motivos que conduziram a esse processo. Define o bem cultural e discorre sobre as justificativas da sua patrimonialização: i) o fato do Samba de Roda compor a matriz do “samba brasileiro” e “samba” ser um símbolo musical da nacionalidade, e ii) a expressão cultural se encontrar em risco de desaparecimento.

Em seguida, trata da salvaguarda do Samba de Roda, apresentando as principais linhas de ação definidas e os reflexos da implantação dessas ações que culminaram em alterações no espaço, execução, estrutura e musicalidade da expressão cultural (SIQUEIRA, 2019). Por fim, discute as alterações observadas e seus reflexos na territorialidade do Samba de Roda, considerando o seu território nas dimensões política, cultural e econômica (HAESBAERT, 2004) e classifica essas alterações ora como desterritorialização e ora com reterritorialização, de acordo com os conceitos de patrimônio ativado e patrimônio sentido.

Nas considerações finais contempla a dinâmica cultural e sua relação com a territorialidade das expressões culturais e a alteração da territorialidade do samba de roda advinda da influência da política de salvaguarda elaborada pelo Estado, atentando para maior necessidade de participação dos detentores culturais na ativação patrimonial e na elaboração de políticas voltadas a salvaguarda.

### **O Samba de Roda como patrimônio cultural**

O Samba de Roda é uma manifestação musical, coreográfica, poética e festiva presente em todo estado na Bahia, mas muito particularmente na região do Recôncavo (IPHAN, 2006). Constitui-se da reunião de grupo de pessoas para *performance* de um repertório musical e coreográfico e tem como características gerais a disposição dos participantes em roda; a presença de instrumentos musicais; o emprego de cantos estróficos e silábicos, além de palmas; e a dança chamada miudinho.

De acordo com Nina Graeff (2015) o samba de roda tem suas origens na herança dos escravizados da África Central que vieram para o Brasil, mais especificamente para a região do Recôncavo Baiano, afirmativa que se deve às características sonoras, técnicas de execução e, principalmente, ritmos do samba de roda; e que pode ser corroborada na observação das formas culturais que fazem parte do samba de roda atual como, por exemplo, a umbigada e a viola, encontradas em registros históricos desde o século XVII, sempre em relação com o “universo dos negros” no Brasil.

Na atualidade, não há ocasiões exclusivas para a realização do samba de roda, sendo uma prática recorrente da cultura baiana, mas há aquelas nas quais ele é indispensável, como a festa de Cosme e Damião (Caruru de Cosme), a Festa dos Caboclos (LODY, 1977), e a festa de Nossa Senhora da Boa Morte (MARQUES, 2003). Também é comum a ocorrência de samba nas festas de candomblé de rito Nagô e Angola de forma espontânea, ou como tradição institucionalizada.

A expressiva presença do samba de roda em diversos espaços faz com que o mesmo seja encontrado em diversas modalidades, que variam de acordo com as diferentes regiões. No entanto, de modo geral, têm-se dois tipos principais: o samba corrido e o samba chula (samba de parada, amarrado, de viola ou barravento). Essas duas formas têm como principal diferença a relação entre música e dança.

No samba corrido a dança, o canto e os toques ocorrem ao mesmo tempo, diferente do samba chula onde dança e canto nunca ocorrem ao mesmo tempo. No primeiro, mais de uma pessoa pode

sambar no meio da roda e, no segundo, se observa apenas uma pessoa por vez sambando no meio da roda. Em relação aos instrumentos também se pode observar algumas diferenças e a principal está na presença da viola na execução do samba chula, instrumento não obrigatório no desenvolvimento do samba corrido. Esse instrumento é extremamente marcante nessa modalidade a ponto dela também ser conhecida como samba de viola.

O registro do Samba de Roda do Recôncavo Baiano como patrimônio cultural imaterial teve como propositores a “Associação Cultural do Samba de Roda Dalva Damiana de Freitas”, “Associação de Pesquisa em Cultura Popular e Música Tradicional do Recôncavo” e “Associação Cultural Filhos de Nagô”. Sua ativação patrimonial teve como principal justificativa o fato do “samba” ser um símbolo musical da nacionalidade estando o samba de roda na origem de todo e qualquer “samba brasileiro” hoje reconhecido.

Sob essa justificativa a ativação patrimonial do Samba de Roda é apresentada no parecer do IPHAN redigido por Maria Cecília Londres Fonseca como uma “decisão técnica, mas também política”, devido não só à importância do samba como símbolo musical da nacionalidade, mas também à necessidade de valorização e divulgação dessa expressão cultural de relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira (FONSECA, 2004, p. 3).

O histórico do processo apresenta que a ativação patrimonial do Samba de Roda partiu inicialmente da necessidade do Estado em apresentar um bem cultural para a UNESCO, no âmbito do programa Proclamação de Obras-Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade. Sendo o “samba” um símbolo do Brasil, essa expressão cultural foi escolhida, mas a ideia de um “samba genérico” dificilmente se sustentaria perante a UNESCO, porque o “samba brasileiro” não atende os requisitos sobre: a expressão cultural pertencer a um grupo social delimitado no território nacional, e se encontrar em risco de desaparecimento. Assim, o Estado buscou um samba que tivesse as características desejadas, chegando ao samba de roda do Recôncavo, a “matriz do samba brasileiro”, que se encontrava em condição de risco, com demanda de medidas de salvaguarda para sua manutenção (ALENCAR, 2010).

Essas condições são relevantes para a análise do presente artigo porque a partir delas foram delineadas as ações de salvaguarda que culminaram nas alterações da prática cultural aqui analisadas sob a ótica da territorialidade. São elas: a decadência econômica do Recôncavo Baiano, o desinteresse dos jovens na prática da expressão cultural, o desaparecimento da viola machete, a desvalorização social do samba de roda e as precárias condições sociais e econômicas de vida dos praticantes (IPHAN, 2006).

Frente às justificativas apresentadas para ativação patrimonial do Samba de Roda, em particular sua condição de matriz do samba brasileiro, representante da identidade do país, e seu risco de desaparecimento, em 2004 o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural aprovou o Registro da expressão cultural no Livro das Formas de Expressão e concedeu a esta expressão cultural o título de Patrimônio Cultural do Brasil. Em 2005, a expressão cultural também foi alvo de novo reconhecimento, sendo proclamada pela UNESCO como Obra-Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade.

Conforme preconiza o Decreto 3.551/2000, para o processo de registro do samba de roda como patrimônio, foram feitos diversos estudos visando a descrição pormenorizada da manifestação cultural, com a explanação dos elementos culturalmente relevantes. Esses estudos balizaram a ativação patrimonial e culminaram com a publicação do Dossiê Samba de Roda do Recôncavo Baiano (IPHAN,

2006), que apresentou no seu conteúdo o Plano de Salvaguarda do Samba de Roda, seus objetivos, etapas e componentes.

### **A Salvaguarda do Samba de Roda e seus reflexos na prática cultural**

A salvaguarda do Samba de Roda é hoje considerada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como referência (SIQUEIRA, 2019). Sua elaboração teve como base os estudos realizados ao longo do processo de patrimonialização. Mais especificamente, o Plano de Salvaguarda foi pautado nos elementos indicados como fatores de risco que foram complementados pelos apontamentos dos detentores culturais.

[...] O conhecimento produzido durante as pesquisas que possibilitaram o Registro do samba de roda, assim como o contato com os problemas e demandas colocados pelos grupos e indivíduos que praticam essa forma de expressão no Recôncavo baiano, permitiu a formulação de um Plano Integrado de Salvaguarda e Valorização do Samba de Roda que, após a efetivação do Registro, foi ajustado e complementado a partir de contatos com os grupos envolvidos (IPHAN, 2006, p. 83).

Considerando os riscos, a política de salvaguarda foi descrita no Plano Integrado de Salvaguarda e Valorização do Samba de Roda, que classificou seus objetivos de acordo com a temporalidade – curto, médio e longo prazos. Para curto prazo foram definidas ações consideradas emergenciais, dentre elas ações ligadas à revitalização da viola machete, salvaguarda e transmissão dos saberes dos sambadores mais idosos, e auto-organização dos sambadores. Para médio e longo prazo foram destacadas ações compensatórias às tendências de enfraquecimento da expressão cultural identificadas; e aquelas com vistas a aprofundar, organizar e disponibilizar aos sambadores e público interessado os conhecimentos sobre o samba de roda; contribuir para continuidade da transmissão da prática e dos saberes às novas gerações; e promover o samba de roda no nível local, nacional e internacional.

Além da classificação temporal dos objetivos, o plano de salvaguarda foi estruturado em quatro linhas de ação: 1) Pesquisa e documentação; 2) Reprodução e transmissão às novas gerações; 3) Promoção; e 4) Apoio.

A linha de “pesquisa e documentação” se referiu à continuidade das pesquisas acerca do samba de roda do Recôncavo e suas variáveis; criação de um Centro de Referência do Samba de Roda e a realização de Seminários sobre o assunto.

A linha de “reprodução e transmissão às novas gerações” teve como foco a reprodução dos saberes relativos à viola machete, bem como à transmissão do samba em sua totalidade para as novas gerações, tendo como foco a criação de sambas-mirins.

A linha de “promoção” foi criada para valorização do samba de roda junto a um público mais amplo nos níveis local, nacional e internacional, com a difusão do conhecimento produzido sobre o samba por meio de livros, CDs, vídeos e apresentações ao vivo.

A linha de “apoio” foi criada para o fornecimento de apoios diretos aos sambadores, sendo destaque o apoio para o processo de auto-organização dos sambadores e para criação do Centro de Referência do Samba de Roda, oficina de luteria e casas do samba.

Diversas ações voltadas às linhas definidas foram realizadas ao longo de quatro fases que se sucederam entre os anos de 2004 a 2009. Na fase 1 (2004 – 2005) foi criada a Associação de Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia (ASSEBA) e concentrados recursos e esforços na implementação de medidas emergenciais de fortalecimento dos processos de reprodução e transmissão de saberes relacionadas à violamachete.

Na fase 2 (2005 – 2006) teve início a implantação física do Centro de Referência do Samba de Roda com a apresentação do projeto de restauração do Solar Subaé (Solar Araújo Pinho) no município de Santo Amaro (BA); foi lançado o CD Samba de Roda – Patrimônio a Humanidade e o Dossiê de Registro do Samba de Roda; e teve início a implantação da Oficina de Luteria tradicional.

A fase 3 (2006 – 2008) previa a conclusão da implantação do Centro de Referência do Samba de Roda e da Oficina de Luteria tradicional, mas vale ressaltar que até os dias atuais o Solar Subaé não foi oficialmente repassado à ASSEBA. Nessa fase também estavam previstas a capacitação dos sambadores para captação de recursos, apoio aos sambas-mirins, oficinas de samba de roda ministradas pelos sambadores mais antigos, exposição sobre o samba de roda e apoio para apresentação dos grupos de samba de roda fora do Recôncavo, ações realizadas.

A fase 4 (2008 – 2009) previa a finalização de implantação da rede de Casas do Samba, ação que ainda está em andamento e a avaliação do andamento e eficácia do plano, bem como das ações de salvaguarda implantadas.

Ao longo desse período inicial de implantação do Plano de Salvaguarda e ao longo dos anos que se passaram desde o registro da expressão cultural até os dias atuais, todas as ações inicialmente propostas foram desenvolvidas, fato que levou o processo de salvaguarda do Samba de Roda ser considerado bem sucedido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e também pelos sambadores na medida em que as ações planejadas foram executadas e que eles hoje de encontram organizados por meio da Associação de Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia (ASSEBA) e são os protagonistas no processo de salvaguarda da expressão cultural.

[...] seguindo a questão do plano de salvaguarda era o norteamento para que a associação pegasse esse plano e desse conta de todas as demandas que tinham dentro do plano, entendeu? As propostas que tinham no plano. E, graças a Deus, foi desenvolvido esse trabalho perfeitamente (GUDA, ex-presidente da ASSEBA, 2016 apud SIQUEIRA, 2019, p. 160)

Considerando o destaque que o Samba de Roda do Recôncavo teve após sua ativação patrimonial, diversas pesquisas foram realizadas em relação à expressão cultural nos últimos anos e, em particular, em relação aos reflexos da sua ativação patrimonial. Dentre os pesquisadores que se dedicaram a essa temática destacam-se Nina Graeff (2015), Katharina Döring (2013), Rosa Krstulovic (2016) e Raiana do Carmo (2009). Em adição à análise dos trabalhos dessas pesquisadoras, Andressa Siqueira (2019) observou que o processo de ativação patrimonial e a implantação das ações voltadas à salvaguarda da expressão cultural culminou em alterações no 1) Espaço, 2) Execução, 3) Estrutura e 4) Musicalidade do samba de roda.

A autora destaca que as alterações no espaço se devem basicamente à mudança da prática do samba de roda “do quintal para o palco”, do “sistema aberto para o fechado” e do “Recôncavo para o

mundo”. Alterações ligadas à execução são observadas nas mudanças que levaram o samba de roda “do caruru à agenda”, “da roda ao linear”, e “do informal ao ensaiado”. Aquelas relacionadas à estrutura do samba de roda se referem à “amplificação dos sons”, que vão desde os instrumentos até a voz dos sambadores, e também à “padronização de uniformes” ou “criação de figurinos”. E por fim, alterações ligadas à musicalidade se devem aos “novos instrumentos”, “novos tons” e “novos repertórios”.

Todas essas alterações tem relação com as ações de salvaguarda da expressão cultural, principalmente aquelas voltadas à promoção do Samba de Roda, que culminaram em uma maior espetacularização do mesmo, com conseqüente formalização de grupos de samba, que passaram a usar figurinos específicos, agendar ensaios e apresentações, restringir a participação nas rodas de samba executadas apenas para os “ensaiados” - membros do grupo formalizado, incluir novos instrumentos musicais na prática cultural e novas formas de cantar e tocar.

Antes da ativação patrimonial, o samba de roda do Recôncavo era algo particular da vida cultural da região, praticado nos “quintais” de forma livre, sem a necessidade de grupos formalizados e fechados e sem o aspecto do espetáculo ou *show*.

[...] Samba é mais propriamente um evento de interior, e sambas, assim como as ocasiões em que acontecem, se realizam caracteristicamente nas salas de visita ou salões de casas particulares. O samba é um evento doméstico, familiar, conseqüentemente de vizinhança e da comunidade. Os sambas acontecem em ocasiões especiais direta ou indiretamente religiosas (WADDEY, 1981, p. 264 apud GRAEFF, 2015)

Na atualidade, mesmo que a prática ainda ocorra de forma espontânea e informal, o samba de roda foi também deslocado para o palco e até mesmo para o trio elétrico. É apreciado não apenas no Recôncavo, mas também no mundo, como “espetáculo cultural” desenvolvido por grupos formalizados que não eram observados até a década de 1980 e que foram institucionalizados principalmente após a ativação patrimonial (GRAEFF, 2015; DÖRING, 2013).

O samba de roda realizado como “espetáculo cultural”, no palco ou trio elétrico, por vezes perde sua importante característica de ser executado em roda, sendo apresentado em meia-lua ou na forma linear, e até mesmo sendo executado sem a presença das sambadeiras que tradicionalmente tem relevante papel na prática cultural, pois são responsáveis por acompanhar o samba “na voz é no pé” (IPHAN, 2006).

A formalização de grupos de samba de roda instituiu o ensaio como atividade regular na prática cultural, o que não ocorria antes, quando os encontros se davam espontaneamente sem serem tidos como apresentações. Esses ensaios se referem não só a parte musical, mas também envolvem todo o conjunto de execução dos samba de roda, compondo uma teatralização da expressão cultural. Essa formalização também culminou na utilização de figurinos e padronização de uniformes, o que não era observado antes da ativação patrimonial, quando os poucos grupos formalizados existentes nem sempre utilizavam uniformes e a participação dos “sambadores externos” era mais livre.

[...] Atualmente, os grupos ensaiam com regularidade e independente de terem uma apresentação prevista, o que não acontecia antes, quando os encontros se davam espontaneamente e nem eram vistos como apresentações. Os integrantes vestem camisetas padronizadas e as baianas, quando presentes, utilizam figurinos típicos e

igualmente padronizados. No passado, os trajes baianos somente entravam em cena em cerimônias de cunho religioso como lavagens, lindramôs e a Festa da Boa Morte em Cachoeira, sendo o uso dessas indumentárias indispensável para simbolizar a cultura baiana (GRAEFF, 2015, p.30)

Para a execução do samba de roda, na época do samba de “quintal”, bastavam os instrumentos e as pessoas, não havendo necessidade de uma grande estrutura para o seu desenvolvimento. Na atualidade, o samba executado como “espetáculo cultural” demanda uma estrutura de amplificação de sons que foi adotada pelos praticantes como prática corriqueira e, mesmo no samba de “quintal” ou de “sala”, realizado ainda de maneira mais informal, se veem a amplificação dos instrumentos e das vozes dos sambadores (GRAEFF, 2015).

A espetacularização do samba de roda e sua difusão, inclusive com a participação de músicos profissionais nos grupos formalizados promoveram também alterações na musicalidade que passam pela inclusão de instrumentos musicais antes não utilizados, como: bateria, baixo, surdo, dentre outros (DÖRING, 2013; GRAEFF, 2015), modernização de ritmos e repertórios (DÖRING, 2013) e pela alteração na forma de cantar, que perdeu a entonação e impostação vocal anasalada em terças neutras (DÖRING, 2013) buscando tornar as letras das músicas mais claras ao público, conforme destaca Nina Graeff.

No Recôncavo Baiano, nota-se uma diferença tímbrica evidente entre a fala dos jovens e dos mais velhos, que se reflete no canto. [...] os cantores mais jovens [...] cantam com articulação clara, voz bem definida de emissão de peito, aspectos ensinados em aula de técnica vocal e que atendem a ideais ocidentais de voz (GRAEFF, 2015, p. 41).

Ainda em relação aos novos instrumentos, e mais particularmente em referência à viola machete, ponto de destaque das ações de salvaguarda, na atualidade se observa uma nova forma de tocar, menos africanizada e mais ocidentalizada, isso quando o instrumento ainda é utilizado, porque muitos grupos não querem retomar o uso do mesmo e alegam que em suas tradições locais o instrumento nunca foi tocado. Isso explica priorizarem para execução de solos mais agudos e melódicos o emprego do cavaquinho e até mesmo a sanfona (DÖRING, 2013).

Andressa Siqueira (2019) também destaca em relação à viola machete, alterações no modo de fazer e nos materiais utilizados na confecção do instrumento, que hoje é produzido por meio de uma técnica da luteria espanhola, com utilização de madeiras específicas da luteria mundial, em contraponto à produção tradicional observada por Ralph Wadley (1981). Essas alterações têm direta relação com as ações de salvaguarda do Samba de Roda, pois a retomada da produção das violas de samba foi ação prioritária do Plano de Salvaguarda.

As alterações observadas pelas diversas autoras citadas, principalmente em relação à musicalidade do samba de roda, são destacadas por Katharina Döring como decorrentes do processo de ativação patrimonial que buscou a promoção do Samba de Roda, acarretando na sua espetacularização e na formalização de grupos.

[...] Nos últimos anos, como efeito do inventário da patrimonialização e da auto-organização dos sambadores e sambadeiras na ASSEBA, temos um fenômeno preocupante. Estão se formando grupos musicais que se auto-titulam samba de roda, mas apresentam um tipo de samba urbano e modernizado, inspirado no ritmo e repertório do samba de roda, porém com um estilo musical produzido a partir do toque

de instrumentos industriais, padronizados e amplificados. Estes grupos apresentam uma mistura de elementos do pagode baiano, do samba de partido alto, do samba duro e de um samba de roda corrido que não tem a graça melódica do canto característico do estilo responsorial que brilha nos grupos de samba corrido da tradição oral através da forte participação vocal das mulheres sambadeiras e da comunidade participante. Tais grupos, normalmente, têm poucos vínculos com as comunidades, são compostos por jovens ambiciosos que buscam, sobretudo, tocar em palcos e festas de largo, ganhar cachê, adquirir fama e entreter a “galera” (DÖRING, 2013, p. 154).

Andressa Siqueira (2019) destaca que as alterações ocorridas no âmbito do espaço, execução, estrutura e musicalidade do samba de roda são expressivas a ponto de parte dos praticantes tradicionais da expressão cultural considerar que o “verdadeiro samba” acabou, por não mais se reconhecerem nessa configuração da prática, hoje mais fechada, ordenada, regrada, calendarizada, globalizada e muitas vezes desvinculada dos seus espaços, práticas e simbologias tradicionais. Essa afirmativa é corroborada por depoimentos de detentores culturais.

Rosa Krstulovic destaca na sua pesquisa a fala de um sambador que cita “agora até para sambar em casa de amigo tá um negócio sério, porque esse negócio de grupo acabou com o samba, agora é difícil você encontrar um samba de verdade” (KRSTULOVIC, 2016, p. 85). A sambadeira Dilma Santana declara que o modo de sambar da juventude não é por ela considerado samba: “esse negócio de chegar no meio da roda, pular, pular e sair, não é samba” (IPHAN, 2006, p.81). O sambador Zeca Afonso afirma “hoje não tem mais sambador [...] o samba de hoje é coisa que eles inventa. Não é raiz de canto nenhum. É do jeito que eles gosta, mas não é samba chula verdadeiro” (LORDELO, 2009, p. 141-142). O sambador Boião destaca sobre o samba sem viola hoje praticado: “a viola ela inspira, ela é inspiradora. Por isso que samba sem viola não presta” (LORDELO, 2009, p.131).

Todas essas falas destacam que as alterações observadas levaram o samba de roda atual a um novo “lugar de prática”, o que gera conflitos entre sambadores mais antigos e mais novos e debate sobre a manutenção de uma tradição em detrimento da nova forma de ser fazer samba. Esse conflito é apresentado nos estudo de Nina Graeff (2015) que aponta que os sambadores antigos ressaltam que “os grupos emergentes tocam samba “só pelo dinheiro”, enquanto que eles próprios o fazem há muitos anos “por amor” e para manter vivas suas tradições” (GRAEFF, 2015, p.31).

Essas declarações de parte dos sambadores acerca da existência de um samba verdadeiro e outro “não verdadeiro” remetem ao sentimento de “não pertencimento” que alguns sambadores mais antigos têm sobre o samba de roda atual e suas novas formas de execução, musicalidade, estrutura e espaço de ocorrência, o que corrobora com o pressuposto desse artigo de que o processo de ativação patrimonial altera o *status* do bem cultural gerando não apenas um patrimônio cultural instituído (patrimônio ativado) objeto fim do processo, mas fazendo também aflorar um patrimônio sentido no seio de parte dos seus detentores que, neste caso, passaram a reconhecer a partir da ativação patrimonial um “samba verdadeiro” e outro “não verdadeiro”.

Assim, os resultados da ativação patrimonial do samba de roda, representados nas alterações observadas e detalhadas nesse artigo, despertaram a análise aqui proposta acerca da territorialidade do samba de roda e possíveis alterações nessa territorialidade uma vez que todo bem imaterial necessita de um território para ser praticado, mantido e transmitido.

## A nova territorialidade do Samba de Roda

Para o debate sobre a territorialidade do samba de roda há de se definir inicialmente o conceito de território que é demasiadamente amplo se observada sua aplicação nas diversas áreas do conhecimento que o tem com objeto de análise.

Sob a perspectiva da cultura, e mais especificamente nesse caso sobre a perspectiva da salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, o conceito de território não pode ser reduzido à condição material, concreta. O território não pode ser sinônimo de espaço e necessita ser compreendido de forma mais ampla, nas suas dimensões política, cultural e econômica, conforme preconiza Rogério Haesbaert (2004).

Assim, o território deve ser compreendido como uma rede de relações complexas e multidimensionais que se projetam no espaço. Relações que podem ser observadas no âmbito da materialidade e da imaterialidade, que inclui o real e o simbólico e que envolve elementos sociais e religiosos, culminando, por vezes, em sentimentos relacionados à identidade que povos ou comunidades guardam com os espaços materiais e geográficos nos quais estão inseridos.

Para Haesbaert, o território compreende o “espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente em casa. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações [...]” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323 apud HAESBAERT, 2004, p. 121) Ele “define-se antes de tudo com referência às relações sociais [...] e ao contexto histórico em que está inserido” (HAESBAERT, 2004, p. 78). Na dimensão simbólica e cultural, o território é “o produto da valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido” (Idem, p. 40).

Se as territorialidades se relacionam com o sentido de pertencimento, uso e vivência do território, disso depreende que a desterritorialização esteja ligada ao desenraizamento, à perda do sentido de território. Ela ocorre por um processo voluntário ou forçado de quebra das territorialidades pessoais ou coletivas e que levam a perda de referências espaciais, ainda que não necessariamente a uma perda de espaço (HAESBAERT, 2004). Nesse caso, trata-se de uma desterritorialização *in situ*, sem que haja a necessidade de os indivíduos deixarem seu território, mas limitarem o acesso a ele. Todavia, considera o autor citado “a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios e fundando outros” (HAESBAERT, 2002, p. 144). Daí resulta que, se a desterritorialização é o movimento de perda do sentido de pertencimento ao território, a reterritorialização é o movimento de reconstrução do mesmo, é a construção do território por novos agenciamentos, daí que desterritorialização e reterritorialização sejam movimentos simultâneos.

Considerando esses entendimentos podemos dizer que o território do samba de roda consiste no “lugar de prática” da expressão cultural, no sentido material, social e afetivo, levando-se em conta as dimensões espaciais e simbólicas às quais a prática está relacionada. Tomar esses conceitos, por sua vez, requer considerar como as alterações observadas na prática do samba de roda, decorrentes da sua ativação patrimonial, influenciaram na territorialidade do bem cultural.

Se levarmos em conta que após a ativação patrimonial do samba de roda ocorreram alterações no espaço, na execução, na estrutura e na musicalidade da prática cultural, pode-se afirmar que a ativação patrimonial alterou a territorialidade do samba de roda, uma vez que promoveu mudanças no seu “lugar de prática”, não apenas no âmbito da materialidade, mas também nos aspectos simbólicos da expressão cultural. No entanto, como pode ser compreendida essa nova territorialidade do samba de roda?

Para responder a questão posta, há de se retomar a distinção do samba de roda como bem cultural sob os aspectos do patrimônio ativado e do patrimônio sentido, já ressaltados nesse texto. Essa diferenciação entre os dois tipos de patrimônio pode ser observada na fala de Rosildo Rosário (2008), ex-presidente da ASSEBA, em entrevista cedida para pesquisadora Raiana do Carmo, na qual ele diz que o registro do samba de roda não tem representatividade para os sambadores.

[...] eu acredito que a questão do tombamento para muitos sambadores não sei se representa muita coisa. Porque eles não têm essa visão da dimensão do que é um tombamento feito pela UNESCO, eles não têm nem dimensão do que é UNESCO, do que representa para o mundo (ROSÁRIO, 2008 apud CARMO, 2009, p. 99).

O patrimônio sentido consiste no trato com o bem cultural advindo do pertencimento social e não de seu reconhecimento institucional. Parte do desejo coletivo da comunidade detentora de se identificar com o lugar, objeto ou a prática cultural em questão. É resultado da apropriação social do bem, que se dá por intermédio dos sentimentos e dos significados que esse bem cultural proporciona.

O patrimônio ativado é resultante de “ativação patrimonial”, termo cunhado pelo antropólogo Llorenç Prats para explicar o processo que mobiliza valores que são atribuídos a um dado elemento no ato da patrimonialização. De acordo com o autor, o ato de patrimonializar implica na atribuição de valores ao elemento patrimonializável com vistas a impedir seu desaparecimento, sendo um processo que depende fundamentalmente dos poderes políticos (PRATS, 2006). Assim, a ativação patrimonial é uma ação do Estado, na qual são os agentes relacionados às instâncias governamentais que têm o poder de institucionalizar o patrimônio e definir as regras para isso.

Zanirato (2018) declara que no processo de ativação patrimonial os bens culturais ativados como patrimônio recebem uma afetação particular e são submetidos a um modo específico de gestão (POULOT, 2009 apud ZANIRATO, 2018), tem seu status e seus usos ressignificados (RAUTENBERG, 2010 apud ZANIRATO, 2018). Essa mudança é pela autora associada ao que Natalie Heinich (2014) denomina como artificialização e se refere ao processo no qual o bem cultural é submetido a operações semânticas, jurídicas e cognitivas que alteram seus sentidos.

No caso do samba de roda, Nina Graeff (2015) mostra que ao se tornar patrimônio nacional o samba de roda passou de um “objeto difuso” a um “objeto de política patrimonial”, o que é visivelmente observado hoje em face às alterações na sua prática e que, a nosso ver, corroboram com as diferenciações entre patrimônio sentido e ativado.

Sob a ótica do patrimônio sentido, a análise da atual territorialidade da ocorrência do samba de roda toma declarações de alguns sambadores mais antigos, para os quais o “verdadeiro samba” acabou, uma vez que fazem distinção entre o samba atual e o “samba de antigamente”, também denominado “samba verdadeiro”, conforme citado pela pesquisadora Rosa Krstulovic:

[...] Outras pessoas questionam a validade e o formato do samba feito hoje em dia. [...] As opiniões e críticas que encontrei em relação a este novo formato fechado do samba de roda veio, sobretudo, das pessoas que experimentaram e participaram durante mais tempo e mais intensamente do que o sambador chamou de “samba de verdade”. Nas rodas dos “sambas de verdade”, músicos e dançarinas se alternam e não existe esta participação fechada e excludente da roda, onde só podem participar os músicos e dançarinos do grupo. [...] Nessa época dos sambas “verdadeiros ou de antigamente” como os sambadores falam, o contexto principal eram os festejos religiosos, e a comida que os caracterizava era o caruru (KRSTULOVIC, 2016, p. 85).

Para esse público, que tem o samba de roda como patrimônio não pela sua institucionalização, mas pela apropriação social, que conforma significados e sentimentos de identidade, o novo “lugar de prática” não é reconhecido, sendo o samba praticado no atual formato “outro samba”, que não o “samba de verdade” conforme se pode observar nas falas dos sambadores aqui expostas em relação às alterações da prática cultural.

O que se observa é a não identificação, o sentimento de “não pertencimento” de alguns sambadores mais antigos com o novo “lugar de prática”. E, sob a ótica dessa análise, se pode dizer que as alterações observadas na prática do samba de roda, decorrentes do processo de ativação patrimonial, para esse público em particular, culminaram na desterritorialização do bem cultural porque o que eles observam agora é um “outro samba”, e não aquele considerado “verdadeiro”.

O termo desterritorialização soa de forma intrigante para muitos autores, pois obviamente o samba de roda continua sendo executado em algum território, mesmo que em um “novo território” e, desta forma, desterritorialização e reterritorialização são termos que caminham em conjunto e a adequação no uso de um ou de outro, depende do referencial ao qual a análise está baseada, por isso a distinção entre patrimônio sentido e patrimônio ativado se fez presente e é de grande relevância.

Quando consideramos o samba de roda como patrimônio sentido, o termo desterritorialização pode ser aplicado e resulta no termo mais adequado, pois nesse caso as alterações acarretaram em mudanças que levaram o samba de roda atual a outro formato, um “outro samba”, que se distancia inclusive dos significados que o samba de roda tinha para parte dos sambadores mais antigos, que afirmam, por vezes, a morte do “samba verdadeiro”.

Para essa parte dos detentores culturais que não se enxerga como pertencente ao novo “lugar de prática”, pode-se dizer que houve perda de território. Para esses, a expressão cultural foi ressignificada e seu novo “lugar de prática” não traz mais os elementos, as formas de execução, a musicalidade e as normas que davam significado à prática antiga.

Sob a ótica do patrimônio ativado, a análise da nova territorialidade do Samba de Roda considera todo o processo de patrimonialização, com destaque para os argumentos empregados na justificativa desse processo e para os direcionamentos contidos no Plano de Salvaguarda da expressão cultural.

Como argumentos utilizados na ativação patrimonial do samba de roda se destacam o fato da expressão cultural estar na origem de todo e qualquer “samba brasileiro”, o que ressalta os conceitos de identidade nacional e continuidade histórica; e da mesma estar em risco de desaparecimento sendo

necessária a expansão da sua prática, principalmente para o público jovem; a promoção e difusão do bem cultural; e uma maior valorização social do mesmo.

Assim, as linhas de ação definidas no Plano de Salvaguarda da expressão cultural visaram atender aos riscos identificados e tiveram com objetivos: documentar a prática cultural, transmiti-la para as novas gerações e, principalmente, promove-la não apenas no âmbito local, como também nacional e internacionalmente.

Contrapondo essas linhas de ação com as alterações percebidas na forma atual do samba de roda, pode-se dizer que a nova territorialidade é decorrente das ações de salvaguarda que foram planejadas. O Samba de Roda foi levado a um novo território, um novo “lugar de prática” para conter os riscos de desaparecimento, conforme preconiza Llorenç Prats (2006) quando considera que o ato de patrimonializar implica na atribuição de valores ao elemento patrimonializável, com vistas a impedir seu desaparecimento.

Desta forma, essa nova configuração do Samba de Roda como patrimônio ativado pode ser entendida como uma reterritorialização do bem cultural, pois nesse processo de observam “perdas”, mas também “ganhos” de território no sentido material e afetivo.

Ao se buscar a promoção do Samba de Roda, o processo de espetacularização foi reforçado, o que promoveu alteração na prática cultural, levando-a a ser realizada também em trios elétricos e palcos de todo o mundo, com grupos fixos, ensaiados, uniformizados e teatralizados.

Do mesmo modo, ao se buscar a participação das novas gerações no samba de roda, havia a necessidade de mudar a imagem da expressão cultural de uma “prática de velhos” sem valor (IPHAN, 2006) para uma “prática contemporânea” valorizada dentro e fora do país o que se deu, principalmente, por intermédio da espetacularização.

Após a ativação patrimonial, alguns grupos formalizados já existentes iniciaram turnês pelo Brasil e até exterior, com é o caso do Grupo Filhos da Pitangueira de São Francisco do Conde (BA) que por intermédio do Projeto Sonora Brasil (SESC) em 2006 realizou turnê por diversos estados do país (LORDELO, 2009). Essa visibilidade despertou não só a atenção de um público mais jovem, como também de sambadores informais. Novos grupos começaram a se organizar, o que pode ser comprovado frente a grande quantidade de grupos que surgiram a partir de 2006 (GRAEFF, 2015).

Todo esse contexto, de espetacularização e expansão da prática cultural, culminou também nas alterações relacionadas à musicalidade, já apresentadas, que podem ser resumidas como uma perda da africanidade do samba de roda e uma maior ocidentalização do mesmo.

A busca dos objetivos focados na redução dos riscos e ameaças à prática cultural promoveu as alterações citadas que resultaram em novas configurações da prática cultural. Mudanças que levaram o samba de roda a um “lugar mais contemporâneo” e a uma condição de internacionalização, porque hoje se observa que a prática do samba de roda está difundida, é realizada para além do Recôncavo Baiano, em um formato mais globalizado, o que permite que “novos sambadores” se identifiquem com essa prática.

Essa alteração do “lugar de prática” do samba roda, aparentemente é vista de maneira positiva pelo IPHAN que ressalta essa experiência de salvaguarda como exemplo a ser seguido (SIQUEIRA, 2019). No entanto, entre os sambadores, há aqueles que também visualizam essas ações como bem sucedidas e seguem considerando o samba de roda atual como o “samba verdadeiro” e aqueles mais “tradicionais” que percebem as alterações como algo negativo, chegando ao extremo de afirmarem que o “samba de roda verdadeiro” acabou.

Assim, o samba de roda comporta territorialidades que podem ser vistas ora como desterritorialização se consideramos o mesmo como patrimônio sentido e ora como reterritorialização, uma vez que temos o samba de roda como um patrimônio ativado.

### **Considerações finais**

O samba de roda consiste em uma prática cultural viva e, como toda e qualquer prática cultural está sujeita a ajustes no tempo e espaço, de acordo com as condições sociais, políticas e econômicas as quais está inserido. Esse processo de “ajustes” é parte da dinâmica cultural.

Por meio da dinâmica cultural é que se pode compreender o enfraquecimento do samba de roda como prática cultural no Recôncavo Baiano, o que levou a dizer dos riscos de desaparecimento e da consequente ação do Estado para sua conservação, ativando o bem como patrimônio cultural. Não se pode afirmar que se não houvesse a intervenção do Estado, as alterações no tempo e no espaço teriam causado o desaparecimento da prática cultural, ou ainda que a mesma teria se adaptado ao longo do tempo às mudanças ocorridas no Recôncavo Baiano. Não é possível saber isso, mas, é fato que a ativação patrimonial do samba de roda teve como justificativa os riscos de desaparecimento, e a ação do Estado resultou em políticas de salvaguarda que levaram a prática cultural a um “lugar contemporâneo”, estendendo por mais tempo sua manifestação.

A intervenção do Estado, vista na ativação patrimonial do samba de roda, promoveu ações que foram executadas em um curto espaço de tempo. Talvez por esse motivo essas alterações culminaram em mudanças da sua territorialidade, pois a dinâmica cultural naturalmente altera as práticas culturais, mas em um tempo e espaço mais lentos e, portanto, menos perceptíveis ao longo das gerações.

Essa mudança de territorialidade observada pode ser entendida como uma desterritorialização quando considerado o patrimônio sentido, ou como uma reterritorialização, quando considerado o patrimônio ativado, conforme exposto no artigo em relação ao sentimento de pertencimento dos sambadores.

Esses dois sentidos resultam em análises diferentes quanto à eficácia da salvaguarda da expressão cultural. Sob a ótica do IPHAN e, portanto, do patrimônio ativado, a política de salvaguarda executada é um grande sucesso e um exemplo a ser replicado no país, pois conseguiu atingir as metas estabelecidas de redução dos fatores de risco, ampliação e difusão da prática cultural e inclusão de “novos sambadores” no universo do samba de roda o que demandou a ressignificação da expressão cultural a levando-a um novo território, mais contemporâneo.

Sob a ótica de alguns sambadores mais antigos, cuja visão não pode ser desprezada nessa análise e, portanto, do que chamamos aqui de patrimônio sentido, essa tradicionalidade se faz relevante e a ressignificação da prática do samba de roda de forma abrupta, oriunda da implantação da política de

salvaguarda, fez com que alterações na prática cultural, acarretassem em perdas de significados, inclusão de elementos, e abertura de espaços não mais reconhecidos como aqueles considerados “tradicionais” por essas pessoas.

As novas territorialidades dos samba de roda e suas implicações na manutenção da prática do bem cultural despertam para a necessidade de uma maior articulação entre o Estado e os detentores culturais no que se refere ao processo de ativação patrimonial e às políticas de salvaguarda do patrimônio cultural. Essa articulação é importante se o que se pretende é que o patrimônio sentido e o patrimônio ativado convirjam em uma expressão vivida pelos “novos e velhos” detentores culturais.

Os planos de salvaguarda, se elaborados e executados de forma articulada, entre a geração guardiã do bem cultural e a geração aprendiz desse bem, podem ser implantados de modo a não contemplar ações extremas que possam acarretar em reconfigurações de território e de identidade dos detentores culturais, como no caso do samba de roda, que apresentou alterações abruptas em elementos relevantes para parte dos sambadores que hoje declara a ausência de uma prática do “samba verdadeiro”.

## Referências

ALENCAR, Rívia Riker Bandeira de. **O samba de roda na gira do patrimônio**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2010.

CARMO, Raiana Alves Maciel Leal do. **A política de salvaguarda do patrimônio imaterial e seus impactos no samba de roda do Recôncavo baiano**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em música. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2009.

DÖRING, Katharina. Samba de roda: visibilidade, consumo cultural e estética musical. **Pontos de Interrogação**, v. 3, n. 2, jul./dez. UNEB, Campus II. 2013, p. 147-174.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Parecer do Registro de bem cultural de natureza imaterial “Samba de roda no Recôncavo Baiano”**. IPHAN. 2004.

GRAEFF, Nina. **Os ritmos da roda: tradição e transformação no samba de roda**. Salvador. EDUFBA. 2015

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo, Editora Contexto, 2002.

HEINICH, Nathalie. O inventário: um patrimônio em vias de desartificação? **PROA – Revista de Antropologia e Arte**, n.5, 2014.

IPHAN. **Dossiê 4 - Samba de Roda do Recôncavo Baiano**. Brasília, 2006.

KRSTULOVIC, Rosa Claudia Lora. **A transmissão do patrimônio cultural imaterial**: o samba de roda do recôncavo baiano. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em memória social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016.

LODY, Raul. "Samba de caboclo". **Cadernos de Folclore**, Rio de Janeiro: Funarte, 1977.

LORDELO, Petry Rocha. **O samba chula de cor e salteado em São Francisco do Conde/BA**: cultural populá e educação não-escolá para além da(o) capitá. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

MARQUES, Francisca. **Samba de roda em Cachoeira, Bahia**: uma abordagem etnomusicológica. Dissertação de Mestrado em Música, UFRJ, 2003.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente**. São Paulo. 2009.

PRATS, Llorenç. La mercantilización del patrimônio: entre la economía turística y las representaciones identitarias. **PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico**, Año nº 14, Nº 58, 2006, p. 72-80.

RAUTENBERG, Michel. Patrimônio, continuidade ou ruptura no uso e nas representações dos lugares? **Jornades Nacionals de Patrimoni Etnologic**. Barcelona. 2010.

SIQUEIRA, Andressa Marques. **A conservação do Patrimônio Cultural Imaterial em sua relação com os usos dos bens naturais**: uma análise a partir das experiências de salvaguarda da Roda de Capoeira e do Samba de Roda. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental. Instituto de Energia e Ambiente. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2019.

WADDEY, Ralph Cole. *Viola de Samba e Samba de Viola no Recôncavo Baiano*. 1981. In: IPHAN. **Samba de Roda do Recôncavo Baiano**. Brasília, 2006. Dossiê.

ZANIRATO, Silvia Helena. Patrimônio e Identidade: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. **Revista CPC**, v.13, n.25, p.7–33, jan./set. 2018.

# Guerreiros Nagô jogavam caxangá: a Educação Física assumindo e transpondo a multiculturalidade brasileira

*Los guerreros Nagô jugaban al caxangá: la Educación Física asumiendo y transponiendo el multiculturalismo brasileño*

Fabiana Pomin<sup>1</sup>

## Resumo

O texto discute as possibilidades da Educação Física na implementação de ações para a efetivação da Lei 10.639/03. Para, de forma mais efetiva e determinante, fazer uma aproximação à educação para as relações étnico-raciais, além da estereotipia. Estimular um olhar descolonizador sobre o currículo, e a reflexão sobre a prática tendo a cultura corporal do movimento como objeto. Analisa também as vias que estimulam o pertencimento e o reconhecimento da herança africana na cultura brasileira. Experiências de êxito e sua imbricação no cotidiano escolar são abordadas. Não se negam as dificuldades desta proposta pelo seu questionamento histórico e imobilizador. Assim como, são feitos questionamentos sobre as dificuldades de operacionalização dessa proposta. E como estímulo a repensar a prática e o redirecionamento da atuação escolar da Educação Física.

**Palavras-Chave:** Educação Física; escola; diversidade étnico-racial.

## Resumen

El texto propone las posibilidades de la Educación Física en la inclusión de acciones para la efectivación de la ley 10.639/03. Para, de forma más efectiva y determinante, hacer la aproximación a la educación para las relaciones étnico-raciales, más allá de los estereotipos. Estimular una mirada descolonizadora sobre el currículum y la reflexión sobre la práctica, de la cultura corporal del movimiento como objeto. También analiza las formas que estimulan la pertenencia a África y el reconocimiento de la herencia africana en la cultura brasileña. Se abordan las experiencias exitosas y su imbricación en la vida diaria de la escuela. Las dificultades de esta propuesta no se ven negadas por su cuestionamiento histórico e inmovilizador. De la misma manera, se plantean preguntas sobre las dificultades de poner en práctica esta propuesta. Y como estímulo para repensar la práctica y la reorientación del rendimiento escolar de la Educación Física.

**Palabras clave:** Educación física; escuela; diversidad étnico-racial.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Atividade Física e do Esporte; Instituto Federal do Mato Grosso, IFMT; Primavera do Leste, Mato Grosso; Brasil; fabiana.pomin@pdl.ifmt.edu.br.

## Introdução

Este texto aborda a atuação da Educação Física para a efetivação da Lei 10.639/03, no que concerne à obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e negra nos currículos do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas.

Os desafios desta ação esbarram na distância entre as orientações e a prática dos professores e professoras, onde o desconhecimento<sup>2</sup> leva à falta de operacionalização e à ausência deste conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar.

Pese a isto, o surgimento de iniciativas e ações procuram modificar este panorama, apresentando propostas que possibilitam a apropriação e problematização da história de cultura africana e negra e da educação para as relações étnico-raciais por parte da Educação Física.

A incorporação destes conceitos permite a integração do sujeito na cultura onde ele vive, tornando-se assim, um terreno fértil para o entendimento e valorização da multiculturalidade brasileira. Situando o(a) aluno(a) quanto ao aspecto social e cultural que possui, dando e ao mesmo tempo recebendo informação por meio de um sistema de retroalimentação, reconhecendo e reafirmando seu papel de agente crítico e transformador.

Assim, este trabalho, trata de estimular a reflexão em torno das possibilidades de contribuição por parte da Educação Física Escolar na dificuldade existente no país sobre a aceitação de si enquanto cultura híbrida, possuidora assim, de um corpo multiétnico. Desta maneira, se pergunta: pode a Educação Física implementar ações para a efetivação da Lei 10.639, contribuindo para o conhecimento e disseminação da cultura africana e negra, e para a educação das relações étnico-raciais?

## Cultura Corporal do Movimento<sup>3</sup>

Cultura pode ser definida como o resultado das inter-relações entre as pessoas que vivem dentro de um espaço com elas mesmas e com o material resultado desta relação. Oliveira (2007) a define como “o modo de viver dos sujeitos, a forma com que estes atribuem significados às suas ações e experiências cotidianas”.

Geertz (1989) entende a cultura como o processo criador e ao mesmo tempo resultante. Não é fixa, está constantemente em modificação, em uma simbiose que gera espaço para a criação, o desenvolvimento, a manutenção, a modificação e a reestruturação. De essencial influência para a revisão

---

<sup>2</sup> O desconhecimento por parte dos professores sobre a inserção da temática étnico-racial nas aulas de Educação Física é abordado em estudos como: Darido et al. (2001); Rangel et al. (2008); Bozi et al. (2010); Rodrigues (2010); e Balzano, Silva e Munsberg (2018).

<sup>3</sup> Cultura Corporal do Movimento é uma proposta pedagógica da Educação Física, teorizada por Clifford Geertz (1989) e Marcel Mauss (2003), entre outros, incluído Jocimar Daólio (1995) (nosso representante nacional), em que tanto o corpo como os movimentos recebem influência do ambiente e da cultura na qual estão imersos, como, de igual maneira, influem na cultura, podendo assim, modificar padrões e ressignificar valores. Pauta-se na diversidade e na pluralidade.

do papel da Educação Física, a teoria de Geertz propõe a cultura como produto e processo pelo qual é dado significado às ações humanas.

Mauss (2003), por sua vez, trouxe de maneira pioneira o conceito de Cultura Corporal do Movimento, afirmando que o corpo e as técnicas corporais devem ser entendidos a partir de um referencial cultural, tendo assim um contexto histórico. Para ele, existe um caráter indissociável entre os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos, e toda movimentação humana está desenvolvida em critérios de tradição e eficácia.

Bracht (2005) estimula uma reflexão sobre qual o termo correto: cultura corporal, cultura do movimento ou cultura corporal do movimento, concluindo que em princípio os três são válidos, importando apenas que a ênfase seja dada à cultura, passando a ser este o objeto da Educação Física.

Já Daólio (1995, 2018) defende o uso do termo cultura corporal do movimento. Para este autor, a inclusão de disciplinas próprias dos cursos de ciências humanas nos currículos de graduação em educação física modificou o pensamento predominante até os anos 80, promovendo um incremento no debate a uma ampliação da discussão:

O corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a educação física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas (DAÓLIO, 2018, p. 1).

É inegável influência da dinâmica cultural nas manifestações corporais, que expressam significados de diferentes épocas e grupos culturais, sendo, portanto, historicamente definidas. Devendo, assim, serem abordadas desde uma perspectiva crítica e reflexiva pelo(a) professor(a).

Desta maneira a Educação Física Escolar, dentro da perspectiva da Cultura Corporal do Movimento procura considerar na sua prática o contexto cultural que envolve o(a) estudante, encontrando espaço para propor e apresentar atividades e manifestações da cultura circundante a ele(a), tanto no que tange à sua comunidade e cidade, como ampliando o espectro, tratando ainda da cultura estadual, regional e nacional.

Por meio de experimentações de movimento crítico e culturalmente embasado e contextualizado, se oportunizam atividades de ginásticas, danças, lutas, esportes e jogos e brincadeiras, fazendo com que o(a) aluno(a) se aproprie da sua cultura.

Levar aos estudantes este conhecimento e estas vivências é uma maneira de inseri-los na sociedade, torná-los parte da mesma, enquanto sujeitos que influenciam e são influenciados, e, ao mesmo tempo desenvolvendo o sentimento de pertencimento, valorizando sua história e tornando-os partícipes das mudanças, das atuações possíveis de serem feitas no espaço social em que vivem.

### **Leis e Regulamentações governamentais para a diversidade étnico-racial**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) disciplina a educação escolar (BRASIL, 1996), oferecendo definições e regulamentações para o sistema educacional nacional. Respeito à diversidade étnico-racial, ela foi alterada em 2003 pela Lei 10.639 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história

e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, resultando nos artigos 26-A e 79-B da LDB, que estendem a obrigatoriedade da Educação para as Relações Étnico-Raciais para todas as modalidades da educação no âmbito federal.

Sobre a Lei 10.639/03 Gomes (2011) coloca que “a sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população”.

Em 2004, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Segundo Silva, Dias e Trigo (2015) a CNE de 2010 incluiu de maneira mais efetiva as reivindicações dos movimentos sociais, passando a integrar de maneira mais incisiva o Plano Nacional de Ensino (PNE) (PL 8.035/2010).

O PNE direciona ações à educação com qualidade, pois identifica fragilidades e define metas a serem cumpridas, ainda que, seja arriscado fundamentar as ações apenas nele, já que prevê ações apenas para determinado período (10 anos), enquanto as legislações e a LDB não são finitas.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEF) garantiram também à primeira infância o acesso à educação para a diversidade, oportunizando que as crianças se desenvolvam convivendo com as diferenças e com a diversidade.

Silva, Dias e Trigo (2015) fazem uma análise no campo de estudos sobre diversidade étnico-racial e políticas para a população negra no Brasil, observando uma evolução longa e gradual (embora relevante pelo maior caráter participativo) e com diversas mudanças, que embora possua a tendência de oferecer perspectivas hegemônicas, foi paulatinamente incorporando influências dos movimentos sociais nos mecanismos de democratização. Assim, os projetos oferecem uma redação dicotômica, por vezes contraditória e excludente, mas de qualquer maneira, contribuem ao processo de implementação de políticas de ações afirmativas e educacionais que promovam a equidade no acesso à educação, assim como, reconhecimento e apropriação da cultura brasileira enquanto resultado de diferentes influências, de maneira marcada, pela cultura negra.

Sobre o trato pedagógico nos currículos, Gomes (2007) aponta que a diversidade aparece como um tema, e não, como um eixo central de orientação curricular. Algumas vezes apenas transversalizado com a pluralidade cultural, enquanto deveria ser reconhecida como elemento essencial na construção histórica, cultural e social, estreitamente unido às reivindicações sociais.

Embora a redação da lei revele um trato especial pelas disciplinas Arte, Literatura e História, considera-se a relevância da inserção do conteúdo nas demais disciplinas, incluída a Educação Física, que por seu caráter prático, dinâmico e interdisciplinar pode favorecer reflexões em torno ao tema. Considerada uma lacuna na lei por Rodrigues (2010), este coloca:

Sinalizo que, para algumas autoridades educacionais, profissionais da área de Educação Física Escolar e para o senso comum os objetos de estudo da Educação Física – a um olhar desatento – possam, apresentar-se distantes ou pouco afinados com os conteúdos citados pelo referido parágrafo, ou seja, deslocados do trato de cumprimento da referida lei e, por causa dessa leitura não têm a competência imediata para o combate

às desigualdades até então provocados por uma educação “pouco” ou “insuficientemente” preocupada com a diversidade pululante em nossas escolas (ROFRIGUES, 2010, p.127).

Se como vimos a cultura corporal do movimento é o objeto da Educação Física, sendo o corpo carregado de signos e símbolos socioculturais, e as manifestações corporais influenciadas e influenciadoras do espaço onde ocorrem, a Educação Física deve reivindicar e assumir o papel que a ela corresponde nesse processo.

### **Educação das Relações Étnico-Raciais: possibilidades de ação da Educação Física**

Inserida no ambiente e enquanto componente curricular, a Educação Física trata do corpo em movimento. A movimentação corporal em função das histórias e experiências que traz esse corpo, e também, de acordo com os ideais que se objetiva que assuma, aprenda e reflita.

Moreira e Silva (2018, p. 195) debatem sobre os princípios pelos quais a Educação Física foi introduzida no Brasil, desde o favorecimento dos princípios eugenistas, à idolatria e favorecimento da cultura e corpo brancos da época da esportivização, enfatizando ainda: “Sustentamos que preocupar-nos com os conceitos de cultura na escola sugere uma busca sobre construção identitária e um debate sobre relações sociais no plano das hegemonias”.

A Educação Física teve sua introdução no Brasil através do militarismo. O desenvolvimento do indivíduo forte, saudável, de moral elevada, patriota e branco, fez com que a Educação Física contribuísse para reforçar a separação e a discriminação dos sujeitos que não exibiam as características pós-coloniais com as quais se queria identificar o país.

Hoje, assumindo a cultural corporal como objeto de estudo e proposta pedagógica da Educação Física, consideramos que esta disciplina deve contribuir ao processo de ensino e reflexão sobre a cultura africana e negra, assim como, deve atuar na educação das relações étnico-raciais, estimulando reflexões em torno à diversidade, ao racismo e a questão identitária. Rompendo com os preceitos racistas, excludentes e discriminatórios sobre os quais se alicerçou a sua criação.

Moreira e Silva (2018, p. 197) colocam: “[...] mais do que observar a história, a Educação Física pode criticizar e interagir com ela, problematizando e estimulando reflexões e mudanças. Superando, pois, as bases hegemônicas presentes na sua origem”.

A Educação Física como prática social é também abordada por Santos e Molina Neto (2011, p. 532): “A Educação Física na escola tem importantes significados na cultura estudantil, seja no sentido de reconhecimento, prestígio e pertencimento, seja no sentido de exclusão”. Salientam ainda que esta disciplina possibilita a interação com colegas que normalmente o(a) estudante não tem contato. Essa proximidade física pode aflorar interações e sentimentos, e assim, também conflitos e reflexões.

Bins e Molina Neto (2017, p. 297) colocam que “Um dos grandes lócus de discriminação, estereotipia e estigmatização do negro é o corpo”. Ora, sendo o corpo um dos objetos de estudo da Educação Física, esta se apresenta como campo propício para o debate, questionamento e ressignificação deste conceito.

Em trabalho sobre jogos e brincadeiras negros, africanos e indígenas, Pomin e Dias (2019) apresentam um exitoso relato de experiências no qual os(as) alunos(as) envolvidos puderam perceber as similitudes e influências entre as culturas africana e indígena com a por elas vivenciada, desmistificando conceitos e valorizando essa influência cultural, dando ainda sentido aos movimentos corporais.

Maranhão, Gonçalves Júnior e Corrêa (2007) desenvolveram um trabalho nas aulas de Educação Física por meio de brinquedos, brincadeiras, danças, cantos e contos africanos e negros, objetivando a formação de uma identidade cultural negra positiva, despertando um novo olhar sobre as influências africanas e contribuindo para uma educação anti-racista. Um dos teóricos que embasou esta pesquisa foi Abramowicz, para quem:

Precisamos no nosso trabalho cotidiano, incorporar o discurso da diferença não como um desvio, mas como algo que enriquece nossas práticas e as relações entre as crianças, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo, a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais plural (ABRAMOWICZ *et al.*, 2006, p. 74).

A possibilidade de uma educação anti-racista também é abordada por Rangel (2006), para quem o(a) professor(a) de da Educação Física pode contribuir para a alteração da imagem negativa do(a) aluno(a) negro(a), estimulando a valorização de suas características; coibindo a linguagem verbal ofensiva e discriminatória em suas aulas; evitando a exclusão de alunos e alunas justificada pela cor da pele; e promovendo a valorização da cultura africana e sua influência na cultura brasileira. A valorização de atletas negros nas mais diversas modalidades esportivas também é apresentada pela autora como uma ação positiva por parte do(a) professor(a).

A representatividade das diferentes etnias e raças nas atividades promovem uma aproximação que mais que acentuar a diferença, permite ver as semelhanças, e que não há necessidade de que uma suplante a outra.

Estes movimentos propiciam ações educativas que interfiram positivamente na estrutura social, causando uma quebra e reestruturação de paradigmas. Não se trata de promover a igualdade e tolerância, e sim, a aceitação da diversidade. Viva a diferença!

Existem leis, propostas curriculares e orientações, mas os professores e professoras precisam vencer a estagnação e abrir seus conteúdos para novas temáticas, inovando e implementando sua função profissional e também formação pessoal. Algumas vezes é necessário apenas o estímulo inicial para que o(a) professor(a) reveja sua prática. Embora trabalhos como o de Bozi *et al.* (2010) afirmem que os(as) professores(as) não sabem atuar e intervir. É um direito do(a) docente receber formação que o(a) capacite para atuar com as diferentes demandas escolares, fato já constante no PNE de 1998 (desenvolvido com base no II CONED/1997 – Congresso Nacional de Educação).

A ausência ou insuficiência dos processos formativos direcionados aos professores(as) causam a não operacionalização das leis e diretrizes pedagógicas. Darido *et al.* (2001, p. 29) colocam que “[...] os professores devem ser qualificados para trabalhar com quaisquer propostas que pretendam um objetivo não fragmentado”.

É verdade que há aqui um problema político-educacional que confronta professores e professoras com turmas com excessivos de alunos(as), assim com, com um grande número de aulas, necessário para a tentativa de obtenção de um salário digno, mas que estes fatores podem influir na qualidade das aulas (BARROSO e DARIDO, 2006) e na motivação dos mesmos.

Inserir efetivamente o(a) professor(a) de Educação Física nas escolas, permitindo um ambiente interdisciplinar, é mais uma maneira de operacionalizar essa mudança.

A inclusão do estudo da cultura africana e negra na Educação Física deve ter alguns cuidados. Por exemplo, se um(a) professor(a) identifica que a maioria da sua turma é formada por negros e decide, a partir daí, desenvolver apenas conteúdos em torno a esta cultura como capoeira, maculelê e cacuriá<sup>4</sup>, embora esteja promovendo uma valorização da tradição, pode, ao mesmo tempo, estar limitando sua atuação, restringindo os estímulos que pode dar aos estudantes, e contribuindo para a estereotipação destas atividades.

Rodrigues (2010) defende a importância da contextualização das atividades, evitando o que define de “manifestações culturais não legitimadas”. Para tanto, cita os exemplos colocados por Gomes (2008, p. 86):

[...] chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos/as sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o significado da presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento *hip-hop* para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando a participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento [...].

Práticas corporais contextualizadas e reflexivas podem orientar uma efetiva contribuição da Educação Física no ambiente escolar.

A capoeira possui inquestionável valor, como forma de luta e resistência corporal e social, mas atividades africanas e negras não podem ser resumidas a ela. Deve ser questionado se ela é emancipatória ou reafirmadora de estereótipos. É necessário observar qual o discurso de currículos e professores(as) que se apropriam desta atividade para o desenvolvimento do tema educação para as relações étnico-raciais. Sobre isso, Bonfim (2010, p. 2) coloca:

A prática da capoeira não se restringe a mais uma atividade física dentro da escola, somos necessariamente levados a debater o seu teor político, socializador e promotor da igualdade racial, na medida em que promove a integração dos sujeitos numa perspectiva hegemônica e harmoniosa consigo e com o próximo.

A associação desta modalidade à Educação Física consta em documentos oficiais como nos PCNs (BRASIL, 1997) e em proposições curriculares do ensino fundamental (BELO HORIZONTE, 2009; SÃO PAULO, 2009; CURITIBA, 2016). Nestas duas últimas, fazendo relação da capoeira com a educação para

---

<sup>4</sup> Dança que se desenvolve ao som de instrumentos de percussão.

as relações étnico-raciais. Pesquisas como as de Melo (2011) e de Nogueira (2007) também traçam essa relação.

A Educação Física oferece, portanto, um espaço de confrontação e reflexão, colocando o corpo como “possibilidade de enfrentamento e luta contra as regras dominantes em nossa sociedade” (LAZZAROTTI FILHO; BANDEIRA; JORGE, 2005, p. 147), mesmo que ainda atue de maneira tímida sobre essa questão (RANGEL *et al.*, 2008; BALZANO, SILVA e MUNSBURG, 2018). Ainda que, com promissores esforços que pretendem modificar esse panorama e reafirmar a responsabilidade da disciplina nesse processo.

### **Considerações Transitórias**

A Educação Física vem passando por um longo processo de modificação e adaptação, até chegar ao atual objetivo de educar, contribuindo ao desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo dos(as) estudantes. Buscando assim, o desenvolvimento integral, por meio de práticas corporais social e culturalmente contextualizadas, que promovam e incentivem o exercício da cidadania.

Desta maneira, se propõem o diálogo multicultural que debate sobre a influência da cultura africana na construção da cultura e da história brasileiras, promovendo uma discussão sobre nossas etnicidades. Fortalecendo e estimulando a influência multiétnica da nossa nação, reafirmando este vínculo, e garantindo a apropriação efetiva por parte dos(as) estudantes, para que se vejam como integrantes, e não apenas como espectadores desse processo.

Dentro deste contexto, a Educação Física reafirma seu papel como componente curricular na formação escolar, contribuindo no processo de ressignificação do corpo, como resultado de diversas culturas, representando através dele o legado e as influências que o tornaram como é, estimulando com isso o orgulho em fazer parte dessa cultura, desde uma perspectiva de respeito à diversidade.

A Educação Física deve ocupar espaço na educação das relações étnico-raciais. Não se trata apenas de movimentos, mas da possibilidade de, por meio deles, desenvolver conceitos relacionados ao ambiente sociocultural do(a) aluno(a), problematizando temas sociais, de autoestima, identidade, representatividade, etc.

Na Educação Física o corpo fica livre e exposto, de maneira mais pronunciada que dentro da sala de aula, podendo esta questão ser explorada e aproveitada. A contextualização da prática afina esta sintonia, evitando folclorizar atividades e o reforço de estereótipos.

A identificação das fragilidades aqui observadas objetiva promover a retificação e aprimoramento da prática que dê início ao processo de mudança, sugerindo para tanto, como passo importante, voltar a atenção à formação docente. Esta, propondo entre seus objetivos o de auxiliar os(as) professores(as) a transporem a rejeição em apropriar-se das teorias na sua prática, inovando pedagogicamente, e enriquecendo sua atuação. Recebendo motivação para vencer a resistência e sair da zona de conforto, do conhecido e habitualmente aplicado. Os conceitos multiétnicos precisam ser trabalhados para que os educadores não limitem a sua ação educacional em função das próprias crenças.

Identificando este como um processo em construção, este ensaio não se esgota em si, podendo suas limitações serem sanadas por novas observações e atuações vindas de outros estudos.

A Educação Física encontra um amplo espaço para inserir a temática da cultura africana e negra, por meio de práticas pedagógicas que problematizem estas culturas como formadoras do que hoje somos como nação, justificando sua importância, valorizando-a, e fazendo com que o(a) estudante se considere parte da mesma, identificando-se e tendo orgulho de participar deste coletivo, assim como, de compreender a cultura brasileira como resultante desta influência. Contribuindo ainda, para a descolonização do currículo. A tríade: corpo, educação e cultura, confere à Educação Física um poderoso meio de intervenção na mudança de consciência e atitudes.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. *et al.* **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BALZANO, Otávio Nogueira, SILVA, Gilberto Ferreira da; MUNSBURG, João Alberto Steffen. Questões étnico-raciais no futebol gaúcho: subsídio teórico para disciplina de Educação Física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 10, n. 38, p. 329-340, 2018.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, Educação Física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, vol. 1, n. 4, p. 101-114, dez., 2006.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. **Desafios da formação**: proposições curriculares, ensino fundamental, Educação Física, 3º ciclo. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2009.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 247-253, 2017.

BONFIM, Genilson César Soares. A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da Lei 10.639/2010 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. In: Congresso Nordeste de Ciências do Esporte, 3, 2010. Fortaleza. **Anais...** 2010.

BOZI, Luiz Henrique Marchesi, *et al.* Educação Física escolar: principais formas de preconceito. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 117, fev. 2008.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura do movimento ou cultura corporal do movimento? In: Souza Júnior, M. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular. Recife: EDUPE, v. 1, p. 97-106, 2005.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do ensino fundamental, 1º ao 9º ano, volume II**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016.

DARIDO, Suraya Crisitina. *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1., p. 17-32, jan./jun., 2001.

DAÓLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, v. 2, n. 2, p. 24-28, 1995.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia, Ribeiro do (Orgs.) **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-47. 2007.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 67-89. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03**. 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; BANDEIRA, Lilian Bradão; JORGE, Antônio Chalud. A educação do corpo em ambientes educacionais. **Revista Pensar a Prática**, v. 8, n. 2, 2005.

MARANHÃO, Fabiano, GONÇALVES JÚNIOR, Luiz e CORRÊA, Denise Aparecida. Jogos e brincadeiras africanos nas aulas de educação física: construindo uma identidade cultural negra positiva em crianças negras e não negras. Jornadas de Jovens Investigadores de la AUGM. 15, 2007, Assunción, **Actas...** Assunción, 2007.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MELO, Vinícius Thiago. A capoeira na escola e na Educação Física. **Motrivivência**, v. 37, p. 190-199, dez., 2011.

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a Lei 10.639/03 no ensino da Educação Física: a importância da educação étnico-racial. **Holos**, v. 1, p. 193-200, 2018.

NOGUEIRA, Simone Gibrán. **Processos educativos na Capoeira de Angola e construção do pertencimento étnico-racial. 2007**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação Física e Diversidade: um diálogo possível. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2007.

POMIN, Fabiana e DIAS, Lucimar Rosa. Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física. **Olhares: Revista de Educação do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 7, n. 1, p. 81-94, 2019.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física Escolar. **Motriz**, v. 12, n. 1, p. 73-76, 2006.

RANGEL, Irene Conceição Andrade *et al.* Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, v. 14, n. 2, p. 156-167, 2008.

RODRIGUES, Antônio César Lins. A Educação Física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.630/03 e 11.645/08. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 1, p. 125-150, jan., 2010.

SANTOS, Marzo Vargas dos e MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 516-53, ago., 2011.

SÃO PAULO. **Caderno do Professor**: Educação Física. São Paulo: SEESP, 2009.

SILVA, A. C. **Cama de gato – como fazer**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UZcvLdWDjCU>>. Acesso em: 14 set. 2016.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; DIAS, Lucimar Rosa; TRIGO, Rosa Amália Espejo. Educação e diversidade nos planos nacionais de educação. In: SILVA, P. V. B. da; DIAS, L. R.; TRIGO, R. A. E. (Orgs). **Educação e diversidade**: justiça social, inclusão e direitos humanos. Curitiba: Appris, 2015.

# Protagonismo do professor e tensões raciais em escolas municipais de São Paulo

*Protagonismo del Profesor y tensión racial en las escuelas municipales de São Paulo*

Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque<sup>1</sup>

## Resumo

Embora existam leis e princípios éticos que assegurem a discussão sobre o racismo institucional nas escolas é sempre difícil para os professores engajados trabalharem com tal assunto. No entanto, agora além das Leis brasileira há também um incentivo internacional, chancelada pela Assembleia Geral da ONU de 23 de dezembro de 2013, que por meio de sua Resolução n. 68/237 proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes, com início em 1º de janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024, com o tema: "Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento". Em acordo com a Lei nº. 10.639 que alterou as Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394/96) tornando obrigatória a inclusão no currículo escolar oficial das escolas do Brasil a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", assim como a decisão dez anos depois, na Assembleia Geral da ONU, por meio de sua Resolução n. 68/237, de 23 de dezembro de 2013, proclamar a Década Internacional de Afrodescendentes, com início em 1º de janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024, com o tema: "Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento". O professor de Arte Fellipe Eloy apresentou para a equipe administrativa e docente das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Dezoito do Forte e Padre Leonel Franca duas propostas de intervenção visual que atendem ambos os marcos legais. Esse texto apresenta os desafios, as metodologias e os resultados obtidos com as propostas.

**Palavras-Chave:** Tensões raciais; projetos educacionais; São Paulo.

## Resumen

Si bien hay leyes y principios éticos que garantizan el debate sobre el racismo institucional en las escuelas, siempre es difícil para los profesores comprometidos trabajar en esta cuestión. Sin embargo, ahora además de las leyes brasileñas existe también un incentivo internacional, cancelado por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 23 de diciembre de 2013, que mediante su resolución 68/237 proclamó el Decenio Internacional de los Afrodescendientes, que comenzará el 1º de enero de 2015 y terminará el 31 de diciembre de 2024, con el tema: "Los afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo". De conformidad con la Ley Nº 10.639, que modificó las Directrices y Bases de la Educación

---

<sup>1</sup> Mestre em História da Arte; Prefeitura Municipal de São Paulo; São Paulo, São Paulo; Brasil; fellipe.elay@gmail.com.

(Ley Nº 9.394/96), haciendo obligatoria la inclusión en el programa escolar oficial de las escuelas de Brasil del tema "Historia y Cultura Afrobrasileña", así como la decisión adoptada diez años más tarde en la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante su Resolución Nº 10.639.68/237, de 23 de diciembre de 2013, para proclamar el Decenio Internacional de los Afrodescendientes, que comenzará el 1º de enero de 2015 y terminará el 31 de diciembre de 2024, con el tema: "Los afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo". El profesor de arte Felipe Eloy presentó al equipo administrativo y docente de las Escuelas Primarias Municipales Dieciocho del Fuerte y al Padre Leonel Franca dos propuestas de intervención visual que cumplen con ambos marcos legales. En este texto se presentan los desafíos, las metodologías y los resultados obtenidos con las propuestas.

**Palabras clave:** Tensiones raciales; proyectos educativos; São Paulo.

## Introdução

Desde que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira se tornou obrigatório nas escolas brasileiras, graças a Lei 10.639 que alterou as Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). No ano seguinte foi a vez de se estipular as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" com o Parecer CNE/CP nº. 3/2004 e Resolução CNE/CP nº. 01/2004. Esses marcos legais não garantem que a legalização está sendo cumprida adequadamente ou que é suficiente para causar mudanças institucionais contra o racismo que historicamente assola nossas escolas.

Com um histórico de promoção de discursos racistas durante séculos, o combate do racismo no Brasil enfrenta um problema estrutural. A maior dificuldade vem do racismo institucional, aquele que está fincado no senso comum e classificado por muitos como natural. São argumentos usados pelas instituições tradicionais para legitimar e/ou amenizar a problemática em torno da reprodução de discursos racistas.

No Componente Curricular Arte, por exemplo, há muitas barreiras que precisam ser superadas. Ainda, fala-se pouco sobre como muitas das contribuições dos Gregos na verdade são legados do Egito Antigo e de como os primeiros se nutriram da relação que tiveram com os segundos. Quando falamos de cultura, há pouca referência à biodiversidade da África e da relevância dos ingredientes de origem africana para a gastronomia brasileira. Se precisarmos discutir sobre mídias digitais, nunca falaremos sobre a exploração do *coltan* no Congo e de suas consequências para o consumo de celulares. Tampouco, damos a atenção adequada para as personalidades africanas, suas contribuições e legados para a humanidade. Não valorizamos os africanos laureados com o Prêmio Nobel de Literatura e sequer lembramos de ressaltar quais dentre as palavras que usamos corriqueiramente são de origem africana.

Essas e outras questões demonstram como a riqueza cultural, mineral, natural e histórica do continente africano contribuiu e contribui para a nossa própria riqueza.

Quando e como a riqueza da África foi discutida nas escolas em vez de suas mazelas? Um período da história ocidental contribuiu para a cristalização de um imaginário sobre o que é o continente africano, inclusive até de que a África não é um continente, mas um país. São muitos os exemplos de discursos oficiais que influenciaram tal percepção.

A motivação veio graças às minhas experiências pessoais com o assunto (ensino de História e Cultura Afro-brasileira), com situações delicadas e resoluções de conflitos. A experiência mais marcante foi quando, ainda em Porto Feliz-SP, uma estudante me indagou sobre as intervenções urbanas “Zumbi Vive”<sup>2</sup>, me perguntando: - Como assim, Zumbi Vive? Zumbi não está morto? Uma associação com o zumbi de séries ficcionais e não a Zumbi dos Palmares o qual o movimento se referia. Essa foi o primeiro sinal de que algo estava errado no ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

Meu envolvimento com o assunto foi se intensificando. Me aproximei de alguns militantes do Movimento Negro em Porto Feliz e obtive informações e conhecimento que ampliaram minha percepção de mundo e do contexto. Inclusive, foi por decorrência dessa proximidade que realizei minha primeira viagem internacional, na qual apresentei uma comunicação oral no I Encontro Cultura Visual: A partilha do visível, com o título “Zumbi vivem em Porto Feliz” (2015).



Figura 1: Felipe Eloy aplicando estênceis em intervenção. Fonte: Instituto Bienal de Cerveira.

No contexto atual<sup>3</sup>, é preciso ressaltar que cidades como São Paulo são caldeirões culturais e a dificuldade em discutir tais temas é potencializada e às vezes estimulada por conta da diversidade. É possível que encontremos casos de manifestações artístico-culturais que refletem o que há de mais avançado no campo tecnológico, com aspectos complexos que exigem leituras minuciosas sobre o que há de mais rudimentar e violento da cultura marginal. Muitas discussões, análises e investigações científicas sobre infindáveis assuntos, que traduzem a diversidade cultural dessas cidades-mundo.

Com as revoluções pós-modernas iniciadas nos anos 1970, a apropriação cultural deixou de ser um tabu, para ser própria a regra dominante. Graças à reprodução de imagens da propaganda pelo artista, do artista pela propaganda, de não artistas por artistas e de outras tantas formas adotadas pelos meios

<sup>2</sup> Movimento contra a cassação do Feriado da Consciência Negra na cidade de Porto Feliz-SP.

<sup>3</sup> Desde 2017 atuo e vivo na cidade de São Paulo/SP- Brasil.

de comunicação, hoje não há limites claros para discutir a questão da autoria ou coautoria das obras de arte e dos produtos do mercado.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezoito do Forte e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leonel Franca são os únicos aparelhos culturais acessíveis para muitos membros da comunidade local. Os estudantes destas instituições de ensino, além de serem os maiores beneficiados pela melhor compreensão e aplicação das diferentes artes urbanas no seu bairro e da reflexão sobre o racismo institucional, também são proativos no que diz respeito a participar da manutenção da sua própria escola, sobretudo no que diz respeito à identidade visual da mesma. Foi por conta dessa demanda e contexto das escolas citadas, que apresentamos e desenvolvemos as propostas de projetos descentralizados sobre os temas racismo institucional e artes urbanas.

## **Fundamentação Legal**

A fundamentação teórica usada para desenvolver os projetos pedagógicos que serão e foram citados nesse texto é a mesma. Tendo como principal justificativa a necessidade de cumprimento de Leis e o atendimento pleno de marcos legais e princípios éticos que já orientam tanto a Base Curricular Comum (2017) quanto o Currículo da Cidade (2019), as escolhas teóricas foram pautadas a partir de uma perspectiva descentralizada, porém, concentrada na situação problema: discutir o racismo institucional.

Logo a seguir indicamos as Leis Nacionais e Municipais e os devidos Artigos ou trechos que fundamentaram as propostas:

### **Constituição Federal de 1988:**

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

### **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação):**

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

**Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente):**

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

II - opinião e expressão;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

**Lei nº. 9.795, de 27 de Abril de 1999 (Política Nacional de Educação Ambiental):**

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

**Decreto nº. 7.037, de 21 de dezembro 2009 (Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH):**

Objetivo estratégico III: Utilização de modelos alternativos de solução de conflitos.

Ações programáticas:

a) Fomentar iniciativas de mediação e conciliação, estimulando a resolução de conflitos por meios autocompositivos, voltados à maior pacificação social e menor judicialização.

**Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira"):**

Art. 1º A Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-, 79-A e 79-B:

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 Brasileira.

#### **BNCC– Base Nacional Comum Curricular Competências gerais da BNCC:**

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

#### **Competências específicas de Linguagens (BNCC):**

1 Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade;

2 Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social;

4 Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias;

5 Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.

#### **Competências específicas de Arte (BNCC):**

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer e dialogar com as diversidades.

4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte;

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística;

7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas;

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

#### **Lei nº. 16.271, de 17 de setembro de 2015 (Plano Municipal de Educação – PME):**

Art. 2º São diretrizes do PME: VIII - promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Município;  
X - difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência;  
XI - autonomia da escola;  
XII - fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam;  
XIII - promoção da educação em sustentabilidade socioambiental.

**Resolução CNE/CEB nº. 3, de 15 de junho de 2010 (*Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA*)**

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

### **Projeto Denegrir<sup>4</sup>**

Em 2018 desenvolvemos uma intervenção pedagógica, baseada nos estudos de discursos, com estudantes do 5º ano B da EMEF Dezoito do Forte. A escola é endereçada em Rua Hafiz Abi Chedid, 110 - Vila Bom Jardim, São Paulo - SP, 04937-210. A proposta original visava desenvolver estudo sobre os diferentes discursos que atingem o universo infanto-juvenil e adulto dos estudantes e comunidade local, sobre a figura do homem e da mulher negra nas diferentes manifestações artísticas e culturais brasileiras. Um dos produtos finais foi o mural “Vamos denegrir a 18” com representações de personalidades da cultura negra nacional e internacional, acompanhadas de *QR Codes* com atalhos para conteúdos digitais sobre biografia, atuação e obra dos representados.

Deparei-me com dois conflitos com o projeto inicial. Primeiro foi o fato a resistência de alguns membros da equipe administrativa e docente em expor termos racistas ao público, entramos em um consenso e substituímos os termos racistas por uma lista de palavras de origem africana que usamos no cotidiano e não sabemos. O que antes parecia censura se tornou uma estratégia mais proveitosa, afinal, ao invés de denunciar os exemplos negativos do nosso idioma/linguagem, pudemos expor as contribuições que enriquecem nosso idioma. O segundo conflito foi encontrar o espaço vandalizado:

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o Projeto Denegrir consultar: <http://feliipeeloy.wixsite.com/palavraschave/projeto-denegrir>.



Figura2: Como o mural foi encontrado no dia posterior a fixação dos QR Codes. Fonte: Arquivo pessoal.

A primeira reação foi de espanto e indignação, mas após uma reflexão profunda concluiu-se que seria melhor aplicar outro tipo de abordagem. A recuperação do mural foi parcialmente resolvida, pois o dano causado foi feito pelo uso da massa corrida, que ainda não estava seca. Como o material é à base de água, foi fácil de resolver. No entanto, se podemos tirar um ponto positivo desse episódio é a conclusão de que o *graffiti* e os murais de arte urbana, são essencialmente efêmeros, nunca se sabe quanto tempo vai durar.

A metodologia para o desenvolvimento do Projeto Denegrir foi pensada a partir de etapas<sup>5</sup>. Sendo que cada tipo de etapa da proposta ficou classificada do seguinte modo:

- **Pesquisa biográfica:** Atividades extraclasse monitoradas e acompanhadas por adultos se necessário. A primeira edição deste tipo de encontro acontecerá na própria escola e terá como objetivo coletar dados sobre as paredes, geografia, aspectos técnicos, escolhas, opções de intervenções e imagens adequadas para cada espaço. Geralmente os grupos serão separados por tarefas e carregarão instruções impressas para cada tipo de coleta;

<sup>5</sup> Nem todas as etapas planejadas foram concluídas.

- **Aulas expositivas/encontros teóricos:** Aula expositiva com exibições de imagens, vídeos, debates, roda de conversas sobre as personalidades e procedimentos que serão abordados;
- **Atividade técnicas:** Aulas tutoriais e primeiros contatos com materiais. Nessa etapa os estudantes receberão instruções e informações técnicas dos produtos que serão usadas nos Encontros Práticos. Na maioria dos casos aconteceram correlatas aos encontros teóricos;
- **Encontros práticos:** Atividades mistas (classe e/ou extraclasse) monitoradas e acompanhadas pelo professor e outros membros da comunidade escolar se necessário. Será nesse momento que os participantes desenvolveram os testes, treinamento e aplicações das técnicas apreendidas nos outros encontros.

Por sua vez, o que se esperava produzir com os encontros técnicos e as aulas práticas eram os seguintes produtos, seguidos de seus materiais e procedimento<sup>6</sup>:

- **Oficina de criação de retratos com estêncil:** Oferta de oficinas para criação artística de retratos a partir da técnica de estêncil.
- **Publicação de conteúdos digitais:** Cada grupo de estudantes criará um resumo, desenho, história em quadrinhos, poesia e/ou vídeo para ilustrar a importância de cada personalidade. Após a entrega desses trabalhos digitalizamos os resultados e os carregamos no site/blog "Palavras-chave" para consulta.
- **Geração de QR Codes:** Baixar o aplicativo: "QR CODE GENERATOR" (para dispositivos Android) e/ou similar dependendo do celular. Há um espaço para inserir o endereço eletrônico do atalho que se deseja acessar e gerar uma imagem de QR Code.
- **Confecção e fixação de adesivos:** Imprimir os QR Codes, envolver em papel compacto para fixar na parede.
- **Criação de mural:** O mural será criado da seguinte forma: 1º passo- Escolha da parede: interna ou externa, da escola ou da vizinha (segue em Anexo modelo de declaração para uso de muros de moradores); 2º passo - Preparação do fundo com tintas de diversas cores; 3º passo - Intervenção do público com "ovos surpresas"; 4º passo - Impressão de "punhos cerrados" nos cantos direito e esquerdo do mural; 5º passo - Impressão dos retratos das personalidades no centro do mural; 6º passo - Fixação dos adesivos ao lado das imagens correspondentes; 7º passo- Pintura da frase "Projeto Denegrir"; 8º passo - Fixação de adesivo com a QR Code de atalho para a página sobre o Projeto Denegrir no blog/site "Palavras-chave";
- **Estilos musicais:** Para as atividades práticas, os estudantes estarão autorizados a ouvir coletivamente músicas durante a execução. Cada grupo fica responsável por um estilo para ser apreciada em uma aula.

---

<sup>6</sup> Os procedimentos 2 e 3 foram comprometidos pelas razões citadas na nota de rodapé anterior. Enquanto os procedimentos 6 e 7 foram suprimidos e adaptação do cronograma.

- **Confeção de cartazes:** A confecção dos cartazes sobre os termos racistas usados no dia-a-dia será feita do modo tradicional, com o uso de cartolinas, guache, colagens e etc

Os processos de criação desenvolvidos em cada etapa planejada e que foram efetivamente concluídas, foram registrados conforme segue<sup>7</sup>:



Figura 3: Detalhes da criação das matrizes. Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>7</sup> As mesmas imagens podem ser acessadas em: <http://fellipeeoloy.wixsite.com/palavraschave/projeto-denegrir>.



Figura 4: Detalhes das primeiras aplicações das matrizes pelos estudantes. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 5: Detalhes da aplicação das matrizes pelos estudantes. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 6: Detalhe de estudantes usando as matrizes feitas na Oficina em parede. Fonte: Arquivo pessoal.

A organização cronológica das ações– por se tratar de um projeto que foi desenvolvido exclusivamente com uma turma determinada, o 5º Ano B– foi organizado por meio de aulas, em acordo com o 4º Bimestre, que teve previsão de 11 aulas, que ocorreram durante o intervalo dos dias 04 outubro e 20 de dezembro de 2018, distribuídas da seguinte maneira:

- **Aula 1 (04/10/2018):** Apresentação do Projeto Denegrir aos estudantes: Roda de conversa com debate sobre as etapas que serão adotadas durante o Projeto. Discussão inicial sobre os estudos discursivos e reflexão sobre a imagem do negro na sociedade brasileira.
- **Aula 2 (11/10/2018):** Divisão dos grupos: Formação de grupos e sorteio das personalidades temas. Apresentação dos gêneros musicais que serão ouvidas durante as atividades práticas.
- **Aula 3 (18/10/2018):** Teste de estilete: Atividade técnica de criação de matrizes vazadas e o uso de estiletos. Entrega de texto impresso com expressões racistas que serão usados para pesquisa e futura criação de pôsteres.

**Pesquisa:** Entrega de lista para o grupo 2 indicar músicas do gênero Funk Music para serem tocadas na próxima aula.

- **Aula 4 (25/10/2018):** Desenho dos retratos: Apresentação da técnica de criação de retratos com uso de projetores e desenho dos retratos nas placas de acetato ou papel paraná. Todos os grupos criaram dois desenhos para serem cortados com o estilete posteriormente.

**Pesquisa:** Entrega de lista para o grupo 2 indicar músicas do gênero RAP/R&B para serem tocadas na próxima aula.

- **Aula 5 (01/11/2018):** Desenho dos retratos: Apresentação da técnica de criação de retratos com uso de projetores e desenho dos retratos nas placas de acetato ou papel paraná. Todos os grupos criaram dois desenhos para serem cortados com o estilete posteriormente.

**Pesquisa:** Entrega de lista para o grupo 2 indicar músicas do gênero Rock'n Roll/Rock nacional para serem tocadas na próxima aula.

- **Aula 6 (08/11/2018):** Confecção das matrizes: Momento de cortar os desenhos e criar as matrizes definitivas, que serão usadas na criação do mural.

**Pesquisa:** Entrega de lista para o grupo 2 indicar músicas do gênero Samba para serem tocadas na próxima aula.

- **Aula 7 (22/10/2018):** Confecção das matrizes: Momento de cortar os desenhos e criar as matrizes definitivas, que serão usadas na criação do mural.

**Pesquisa:** Entrega de lista para o grupo 5 e 6 indicarem músicas do gênero Blues/Jazz, Funk Carioca para serem tocadas durante a criação do mural.

- **Aula 8 (29/11/2018):** Criação dos pôsteres: Confecção de pôsteres de forma tradicional, com uso de cartolinas, pincéis, guache, colagens e etc.

- **Aula 9 (06/12/2018):** Filme “Somos Todos Zumbi” (2008): Exibição do filme Zumbi Somos Nós da Frente 3 de Fevereiro para fomentar a discussão sobre as diferentes manifestações do racismo no cotidiano.
- **Aula 10 (13/12):** Filme: “Raça” (2016): Exibição do filme Raça que conta a história do atleta Jessie Owens, o negro que humilhou Adolf Hitler na Olimpíada de Berlim, 1936.
- **Aula 11 (20/12/2018):** Avaliação diagnóstica: Momento de avaliar os resultados obtidos com o Projeto Denegrir.

As personalidades que foram homenageadas e apontadas como temas para as pesquisas<sup>8</sup> foram as seguintes (sem ordem de relevância ou hierárquica):

- Zumbi dos Palmares;
- Carolina Maria de Jesus;
- Malcon X;
- Martin Luther King Jr;
- Elza Soares;
- Liniker;
- Jesse Owens;
- Teresa de Benguela;
- Nzinga;
- Mandela;
- Angela Davis;
- Emicida.

---

<sup>8</sup> Proposta não concluída, apenas dois grupos dos estudantes conseguiram entregar os resultados das pesquisas.



Figura 7: Graffitis dos retratos das personalidades na EMEF Dezoito do Forte. Fonte: Arquivo pessoal.

### África seus tesouros e legados

A abordagem escolhida para substituir a versão mais agressiva da anterior, continua sendo a base legal. Para implantar o projeto interdisciplinar<sup>9</sup>: “*África, seus tesouros e legados*” na EMEF Pe. Leonel Franca o argumento legal foi baseada na decisão tomada na Assembleia Geral da ONU, por meio de sua Resolução n. 68/237, de 23 de dezembro de 2013, proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes, com início em 1º de janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024, com o tema: “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. O projeto interdisciplinar “*África, seus tesouros e legados*” ainda se encontra em fase de execução, ainda não foi alvo de conflitos e disputas políticas.

Nossa proposta acompanha o desenvolvimento desse projeto (“*África, seus tesouros e legados*”) e de outros que se fundamentam na Década Internacional de Afrodescendentes da ONU, no intuito de criar um documento/publicação que sirva de exemplo para novas abordagens. A possibilidade que uma

<sup>9</sup>O projeto África, seus tesouros e legados foi pensado para compor as disciplinas de: Arte, Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa.

pesquisa doutoral tem de legitimar os projetos que serão pesquisados, tem, sobretudo, o potencial de expandir as ações, exportando para outras unidades escolares os mesmos ou outros projetos.

O primeiro critério que precisa ser considerado para inferir uma ação coletiva e interdisciplinar que efetivamente contribua para o aprimoramento da qualidade do ensino na escola pública, sobretudo quando se refere ao estudo de questões raciais, é o embasamento legal que é garantida e legitimada por dois documentos oficiais. Sendo que o primeiro foi instituído em 2003 com a Lei nº. 10.639 que alterou as Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) tornando obrigatório a inclusão no currículo escolar oficial a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Dez anos depois, na Assembleia Geral da ONU, por meio de sua Resolução n. 68/237, de 23 de dezembro de 2013, proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes, com início em 1º de janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024, e com o tema: "*Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento*".

Esses dois documentos mobilizam – cada qual a seu modo – esforços para valorizar e reconhecer a importância da África e seus nativos/conterrâneos para civilização mundial. Pensando em atender às exigências da referida Lei e Resolução de acordo com princípios éticos e morais associados à prática docente desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leonel Franca, cinco professores de disciplinas distintas também se mobilizaram para transformar imaginário dos estudantes do Ensino de Jovens e Adultos sobre a relevância da África para o Brasil e o mundo.

O Brasil é um país com maior parte da população de afrodescendentes, que embora participem politicamente de sua própria história, têm pouco acesso a documentos, registros e narrativas que as legitimem. Considere por exemplo as referidas Leis citadas anteriormente, enquanto em 1996 foi estabelecido com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional o currículo escolar, foi só em 2003 que tal currículo passou a destinar orientações legais para o estudo e ensino das tradições negras, ou seja, durante sete anos conhecer a "História e Cultura Afro-Brasileira" não foi considerado relevante para a formação do estudante, tendo à sua disposição, quando tinha, uma abordagem despreocupada e por muitas vezes reprodutora de discursos racistas.

O que nos levou a considerar as contribuições de Stuart Hall, teórico dos Estudos Culturais Ingleses, que ressalta em seu texto "*Que "negro" é esse na cultura negra?*" (2013) a importância temporal para as principais manifestações de *evidenciação* da cultura negra. Ao tentar responder a pergunta "*que tipo de momento é este para se colocar a questão da cultura popular negra?*" Hall traça uma narrativa em torno de conjecturas históricas. Segundo ele, esses momentos são marcados pela "*combinação do que é semelhante com o que é diferente define não somente a especificidade do momento, mas também a especificidade da questão*" (HALL, 2013, p. 372), ou seja, no final das contas as estratégias das políticas culturais acompanharam essa combinação de forma qualitativa.

Hall (2013, p. 373-374) lista algumas evidências sobre as combinações possíveis entre o que é semelhante com o que é diferente, são elas: 1- a ambiguidade presente no deslocamento da Europa para a América, tendo em vistas duas relações ambivalentes, entre os EUA e a alta cultura europeia e o EUA com suas próprias hierarquias étnicas; 2- diz respeito ao processo de globalização cultural, ou seja, de como ocorrem às relações dos negros com o pós-modernismo cultural; 3- a necessidade de reconhecer o fascínio do próprio pós-modernismo pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo étnicas.

A qualificação 1, envolve questões que evidenciam as tradições culturais negras que só aconteceram nos EUA e depois se espalharam pelo mundo. Um exemplo disso é estudado por Daniela Fernanda Gomes da Silva (2013), que observou as principais influências que a *black music* norte-americana exerceu sob os jovens que frequentaram as festas da cena *black* paulista. Segundo a pesquisadora, em determinado momento da história do Movimento Hip Hop — entre os anos 1980 e 1990 — o tradicional estilo norte-americano foi assimilado pela indústria cultural. Logo após a emancipação do estilo *gangsta*, e das mortes de Tupac (1996) e Notorious (1997), supostamente por decorrência de rivalidades entre ambos, o Hip Hop norte-americano passou a trilhar caminhos menos agressivos. Com Snoop Dogg, a indústria cultural marcou o início de uma nova perspectiva para o gênero musical: os videoclipes que antes eram direcionados a provocar outros *rappers* começaram a ostentar a riqueza obtida com os sucessos das canções, que eram representadas em videoclipes repletos de mulheres, carros luxuosos e dinheiro (SILVA, 2013, p. 190).

Se na segunda qualificação o que importa é a natureza temporal da globalização cultural a evocação do termo “pós-moderno cultural” se torna necessária, porém insuficiente. O termo que às vezes pode ser considerado um tanto vazio ao ponto de ser usado como referência para um “qualquer coisa” que tenha a ver com cultura, também é no contexto das mudanças estruturais no chamado “dominante cultural” que o pós-modernismo vem possibilitando o surgimento de novas práticas populares rumo a descentramentos e deslocamentos das antigas hierarquias e grandes narrativas da alta cultura. Todo esse ambiente, porém, não garantiu uma diferença significativa na relação em que o jovem negro já vivia no alto modernismo (HALL, 2013, p. 374).

A terceira qualificação pensada por Hall é a oposição que o momento atual persiste em travar contra a negligência pela diferença étnica, que a alta cultura europeia insistia em demonstrar (HALL, 2013, p. 374). A complexa leitura que esses tempos atuais é parte do que Stuart Hall considera ser estímulo para o surgimento da desconfiança sobre o interesse pela diferença. Esse interesse pela diferença é comparado com o interesse que na época do modernismo os membros das ditas culturas elitizadas tinham pelo “primitivismo”. Se uma coisa corresponde à outra, o que era constantemente fetichizado e rejeitado no modernismo equiparar-se-ia agora ao *modus operandi* do pós-modernismo em lidar com a crise da identidade cultural. Assim a ruptura do “primitivismo” operado pelo modernismo também é considerado um evento pós-moderno, por isso,

Devemos indagar sobre esse silêncio contínuo no terreno movediço do pós-modernismo e questionar se as formas de autorização do olhar a que esta proliferação da diferença convida e permite, ao mesmo tempo em que rejeita, não seriam, realmente, junto a Benetton e a miscelânea de modelos masculinos da revista *The Face*, um tipo de diferença que não faz diferença alguma (HALL, 2013, p. 375).

Em todo caso, não podemos nos ater apenas a isso, Hall ressalta que por mais evidente que essa administração seja ainda existe no cenário atual o protagonismo transformador das vozes das margens. A marginalidade nunca tinha sido tão produtiva quanto agora, e isso não significa um momento de conforto diante às vitórias alcançadas. Todas essas contribuições fazem parte da luta pela hegemonia cultural, nosso papel como educador, artista e pesquisador são de apresentar aos estudantes as diferentes perspectivas sobre o assunto.

## **Memorial em honra às grandes personalidades da África e seus descendentes**

Em acordo com a Lei nº. 10.639 que alterou as Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que tornou obrigatório a inclusão no currículo escolar oficial a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Assim como a decisão dez anos depois, na Assembleia Geral da ONU, por meio de sua Resolução n. 68/237, de 23 de dezembro de 2013, proclamar a Década Internacional de Afrodescendentes, com início em 1º de janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024, com o tema: "Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento". O professor Fellipe Eloy apresentou uma proposta de intervenção que atenda ambos os marcos legais.

A proposta tinha como objetivo principal apresentar semanalmente aos estudantes, professores e outros frequentadores da EMEF Pe. Leonel Franca personalidades oriundas da África, assim como seus descendentes espalhados pelo mundo, de notável saber e reconhecimento histórico. A principal intenção é desmistificar o senso comum, equivocado e preconceituoso que produz no imaginário a pressão de que a África só existe pobreza, miséria e epidemias.

Para alcançar tal objetivo, foi criada uma intervenção visual no formato de memorial para inclusão de conteúdos informativos sobre a biografia, feitos e obras de personalidades africanas e afrodescendentes. Essa estratégia, além de disseminar dados históricos e científicos sobre a contribuição da África para a História da humanidade, também reconhece o desenvolvimento econômico e tecnológico das diferentes regiões, promovendo uma reflexão descentralizada sobre o continente. A primeira forma de reconhecimento dessa complexa região é a adoção de seus símbolos como referencial na criação do espaço. Como se trata de um continente extremamente grande, com etnias e costumes adversos, clima e diversidades socioculturais inexistente em outras partes do mundo, o referencial da União Africana (UA) será nossa fonte principal de inspiração simbólica, dentre quais as cores associadas a sua identidade visual: Amarela, verde e vermelha. As cores e os símbolos serão usados para criar um tipo de fundo/estampa na parede onde ficaram os informes.

Para a confecção efetiva do memorial na EMEF Padre Leonel Franca e depois no CEU- Perus, seguimos uma ordem de ações parecidas com o Projeto Denegrir. As imagens a seguir ilustram os processos:



Figura 8: Detalhes dos processos de criação (desenvolvidos pelos professores Juliana Martinek Salgado e Fellipe Eloy) do memorial da EMEF Pe. Leonel Franca. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 9: Detalhes das professoras Daniele Yumi e Juliana Martinek colaborando com a criação do mural no CEU-Perus. Fonte: Arquivo pessoal



Figura 10: Visão do Memorial do CEU- Perus, com cartaz de Benedita da Silva. Fonte: Arquivo pessoal.

No que concerne à lista de personalidades, pensamos inicialmente em considerar 96 nomes, considerando que ficariam no memorial dois por semana, sendo um espaço reservado para nascidos em países da África e com nacionalidade desses países e outro para os afrodescendentes dispersos no mundo. Garantindo assim, em última hipótese que se ao menos se tenha uma margem para apresentar ao menos duas personalidades para todas as semanas do ano (48).

Inicialmente estabeleceu-se uma lista prévia de personalidades que foi apresentada à Equipe com os seguintes nomes:

- Yasuke;
- Cleópatra;
- Luis Gama;

- Carolina Maria de Jesus;
- Nilo Peçanha;
- Mandume Ya Ndemufayo;
- Papa Vítor I (189 a 199), Papa Melquíades (310/311 a 314), Papa Gelásio I (492 a 496);

Posteriormente a lista foi e está sendo ampliada e acrescida de nomes conforme se faz necessário. As personalidades foram apresentadas ao público em cartazes tamanho A3<sup>10</sup> de forma parecida com os exemplos a seguir:

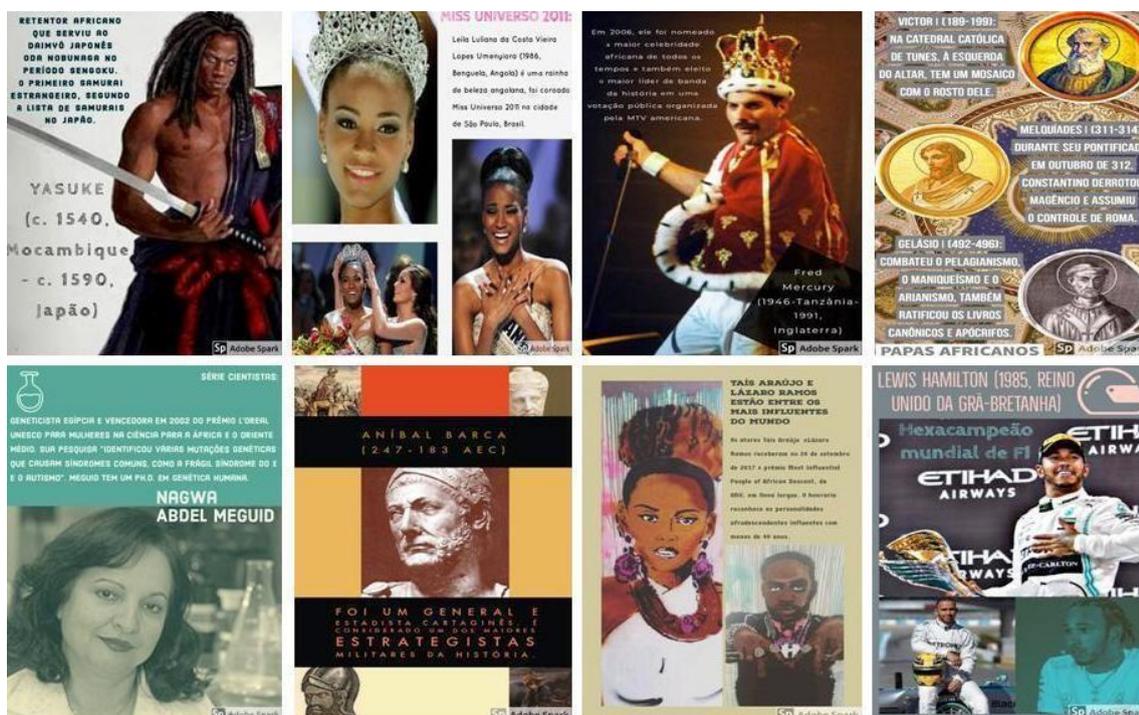


Figura 11: Cartazes de Yasuke, Leila Lopes, Fred Mercury, 3 Papas de origem africana, Nagwa Abdel Meguid, Aníbal, taís Araújo e Lázaro ramos, Lewis Hamilton. Fonte: [@memorialdescafrica](https://www.instagram.com/memorialdescafrica/).

## Considerações

As propostas de intervenções foram distintas, porém, sobre ambas discutiam a mesma temática. Isso denota a diversidade cultural de São Paulo, a complexidade do tema e as reações prováveis que os professores podem se deparar, caso decidam seguir nosso exemplo.

Na EMEF Dezoito do Forte os estudantes participaram ativamente do processo de criação. Fato que não impediu a contrarresposta da parcela intolerante da sociedade: os retratos foram vandalizados ainda antes mesmo de o mural ser concluído e entregue. Em compensação na EMEF Pe. Leonel Franca a participação dos estudantes na confecção do memorial foi praticamente nula, sendo facultativo que contemplem e/ou fruam os conteúdos apresentados como resultado final (memorial) e parcial (cartazes).

<sup>10</sup> Há um perfil no Instagram para divulgar os cartazes: <https://www.instagram.com/memorialdescafrica/>.

Embora, maus cuidados tenham danificado parcialmente alguns desses materiais, a apropriação do Memorial foi relativamente maior que a do Projeto Denegrir. Cada um dos projetos nos ensinou lições, que expõe erros que não pretendemos repetir, e acertos, nos quais devemos investir.

Como tanto o mural do Projeto Denegrir quanto o Memorial ainda estão “*em cartaz*”<sup>11</sup>, não sabemos quais resultados vindouros poderão nos descredenciar, caso decidamos apontar “considerações finais” ou “conclusões” definitivas. Por ora, podemos alegar que esperamos que em longo prazo mais pessoas reconheçam e valorizem as contribuições e feitos das personalidades de origem africana e de seus descendentes espalhados no mundo. E conseqüentemente que as escolas sejam palcos de combate ao racismo institucional e não lugares para reprodução e difusão de discursos racistas.

## Referências

ALBUQUERQUE, Fellipe Eloy T. Uso de QR Codes no Projeto Denegrir. In: *II Simpósio Internacional Subjetividade e Cultura Digital: Saber, Criação e Virtualidade*, 2019, Belo Horizonte/MG. **Caderno de resumo + guia prático: II Simpósio Internacional Subjetividade e Cultura Digital: Saber, Criação e Virtualidade**. Belo Horizonte/MG: Airá Eventos, 2019. v. 1. p. 31-31.

ALBUQUERQUE, Fellipe Eloy T. Zumbi vive em Porto Feliz In: *I Encontro Cultura Visual: A partilha do visível. Livro de resumos*. Coimbra-PT: Universidade de Coimbra/ Grupo de Trabalho de Cultura Visual Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 2015. – v. 1, p. 33.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CNE/CEB nº. 23/2008)**. Brasília: República Federativa do Brasil, 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**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 372-388.

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora negra no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

MACEDO, José Macedo. **História da África**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos– Arte**. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

---

<sup>11</sup> Depois de concertado, não houve mais casos de vandalismo contra os retratos das personalidades negras apresentadas no mural da EMEF Dezoito do Forte. E felizmente, ainda não houve nenhum caso parecido na EMEF Pe. Leonel Franca, espera-se que continue assim.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos– Ciências Naturais.** São Paulo: SME/ COPED, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos– Geografia.** São Paulo: SME/ COPED, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos– História.** São Paulo: SME/ COPED, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos– Língua Inglesa.** São Paulo: SME/ COPED, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos– Língua Portuguesa.** São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Daniela F. Gomes da. **O som da diáspora: a influência da black music norte-americana na cena black paulistana.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto (coord.). **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI.** Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. [a]

\_\_\_\_\_. **Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX.** Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. [b]

### Webgrafia:

GELEDÉS- INSTITUTO MULHER NEGRA. **Casos de racismo: 18 expressões racistas que você usa sem saber.** Publicado em 19/11/2016, Por Chrystal Méndez. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usa-sem-saber>. Acesso em 09 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Esquecer jamais? 9 expressões populares com origens ligadas à escravidão; e você nem imaginava.** Publicado em 15/10/2016, Por Vitor Paiva. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/9-expressoes-populares-com-origens-ligadas-escravidao-e-voce-nem-imaginava>. Acesso em 09 abr. 2020.

MEMORIAL ÁFRICA E SEUS DESC. @memorialdescafrica: **Home.** Disponível em: <https://www.instagram.com/memorialdescafrica>. Acesso em 11 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS– ONU. **Vidas Negras: pelo fim da violência contra a juventude negra no Brasil.** (2017) Disponível em: <https://vidasnegras.nacoesunidas.org>. Acesso em 09 abr. 2020.

UNESCO. **Representações da UNESCO no Brasil: Década Internacional de Afrodescendentes.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/prizes-and-celebrations/2015-2024-international-decade-for-people-of-african-descent>. Acesso em 09 abr. 2020.

# O capitalismo e a expropriação do negro no campo: análise do processo abolicionista e das políticas públicas no século XIX

*El Capitalismo y la expropiación negra en el campo: Análisis del proceso abolicionista y las políticas públicas en el siglo XIX*

Jorge Gabriel Gomes Simões<sup>1</sup>

Thais MendesAlves<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho analisa o processo da expropriação da população negra brasileira no campo, no século XIX. Este período, no Brasil, é caracterizado pelas mudanças estruturais para a transição ao capitalismo. Tais mudanças e rearranjos influenciaram no processo de abolição dos negros, embora as inúmeras formas de resistência da população escravizada já sinalizassem a insustentabilidade da manutenção do sistema escravocrata. As políticas que precederam e culminaram na abolição, tiveram forte interferência dos interesses, tanto de atores das elites externos (conduzido, sobretudo pela Inglaterra), como internos (sobretudo oligarquia). A Lei de Terra, precedente a Lei Áurea, é, por exemplo, o instrumento jurídico que dificultou o acesso à terra o que reflete na exclusão do negro no campo. A concluir, se reconhece que a população negra, após a abolição, não passou por processo de inserção ao trabalho livre e, mesmo com a aptidão a agricultura de subsistência, não teve acesso à terra para a produção familiar. Esse contexto histórico atrelado à ausência de políticas compensatórias repercute na intensa desigualdade racial e social presente até os dias atuais no Brasil.

**Palavras-Chave:** Século XIX; capitalismo; expropriação; lei de terras.

## Resumen

Este trabajo analiza el proceso de expropiación de la población negra brasileña en el campo en el siglo XIX. Este período en el Brasil se caracteriza por los cambios estructurales para la transición al capitalismo. Esos cambios y reordenamientos influyeron en el proceso de abolición de los negros, aunque las innumerables formas de resistencia de la población esclavizada ya indicaban la insostenibilidad del mantenimiento del sistema de esclavitud. Las políticas que precedieron y culminaron en la abolición

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia; Universidade Estadual de Campinas– UNICAMP; Campinas, São Paulo; Brasil; [jggs222@gmail.com.br](mailto:jggs222@gmail.com.br).

<sup>2</sup> Mestra em Estudos Latino-Americanos; Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA; Foz do Iguaçu, Paraná; Brasil; [tmendesalves@gmail.com](mailto:tmendesalves@gmail.com).

tuvieron una fuerte interferencia de los intereses de las elites tanto externas (principalmente dirigidas por Inglaterra) como internas (principalmente la oligarquía). La Ley de Tierras, que precedió a la Ley de Oro, es, por ejemplo, el instrumento jurídico que dificultó el acceso a la tierra, lo que se refleja en la exclusión de los negros del campo. En conclusión, se reconoce que la población negra, tras la abolición, no pasó por un proceso de inserción laboral gratuita y, aún con la aptitud para la agricultura de subsistencia, no tuvo acceso a la tierra para la producción familiar. Este contexto histórico vinculado a la ausencia de políticas compensatorias repercute en la intensa desigualdad racial y social presente hasta hoy en el Brasil.

**Palabras clave:** Siglo XIX; capitalismo; expropiación; ley de tierras.

## Introdução

A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra no século XVIII refletiu em diversos setores, repercutindo já no século XIX no avanço tecnológico, principalmente na Europa e alcançando, num segundo momento, os Estados Unidos da América. A consolidação do capitalismo industrial se confrontou com o colonialismo ainda intenso no continente americano nesse século, o que influenciou na luta por independência dos países americanos colonizados. No entanto, apenas a partir da segunda metade do século XIX é que haverá a inserção da América Latina na nova ordem capitalista mundial.

A consolidação dessa nova ordem capitalista, no Brasil, teve como apogeu, a aplicação da Lei de Terras de 1850 e da Lei Áurea de 1889. Duas leis influenciadas por atores internos e externos ao Brasil, com interesses contraditórios. Se por um lado a lei da abolição vinha no sentido de conquista dos direitos humanos e de transferência do trabalho escravo para o assalariado, a Lei de Terras veio em sentido contrário para garantir a manutenção da estrutura excludente a qual a terra é dividida. É logo, por meio da expropriação de terras, que consolida o capital como fonte de compra, e o consequente alargamento da violência refletido pela falta de políticas afirmativas e compensatórias que a população negra recém liberta é condicionada à exclusão e a marginalização. Sendo uma delas o êxodo rural e a formação de favelas nos centros urbanos e a exploração no campo, sobretudo nas fronteiras agrícolas, por meio de empresas e seus famosos “gatos<sup>3</sup>”. Tais processos também refletem luta pela posse da terra, através de organizações como o MST, MTST e na luta pelo reconhecimento das terras quilombolas, dentre outras bandeiras.

A vista disso, este trabalho analisa o processo de expropriação do negro no campo e seus reflexos, uma vez que o uso da terra passa a ter caráter especulativo, retirando assim o direito do lavrador ao seu meio de produção. As referências teóricas identificadas e trabalhadas nesta pesquisa permitem a compreensão sobre como a lógica do capital atua no campo, esboçando também um panorama da situação dos negros durante o processo abolicionista.

---

<sup>3</sup> Nas palavras de Martins (1991, p. 49): “O ‘Gato’ como é conhecido em amplas regiões, opera como um agenciador de trabalhadores. Geralmente possui ou aluga um caminhão para transportar os peões, recrutando – os sob promessas de salários e regalias que não serão cumpridas. Como não há nenhuma fiscalização, o trabalhador, quanto mais se aproxima do local de trabalho, mais longe fica de qualquer proteção ou garantia quanto aos seus direitos trabalhistas”.

## A expropriação das terras pelo capital

O sociólogo brasileiro José de Souza Martins (1991) aponta que a luta pela não expropriação é a principal bandeira levantada no campo. A expropriação se reproduz porque, de acordo com o autor, através da teoria marxista, para que a lógica capitalista seja estabelecida é necessária a expropriação do lavrador de sua terra e dos meios de produção (MARTINS, 1991). Uma vez separado dos meios de produção, esse indivíduo terá sua força de trabalho explorado conforme as necessidades do capitalismo. Esse capitalismo:

[...] consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista (MARX, 2009 apud SILVA, 2013, p. 28).

Segundo Gadelha (1989) para que a acumulação de capital ocorra é necessário que a terra deixe de ser uma condição natural de produção para se tornar uma mercadoria passível de compra e venda. Assim, a expropriação da terra é uma pré-condição ao capital.

[a terra] deixa de ser um bem social para se tornar propriedade privada. Os instrumentos de trabalho deixam de pertencer ao produtor e passam a se colocar, frente a ele, como capital. Ou seja: passam a ser monopolizados pelo capitalista, só restando ao produtor independente a alternativa da venda de sua própria força de trabalho. Finalmente, ocorre a dissolução das relações em que os próprios trabalhadores apareciam como parte direta das condições objetivas do trabalho, sob a forma de servidão e/ou de escravidão (no caso do escravo, era ele próprio um instrumento de trabalho (GADELHA, 1989, p. 154).

O sistema capitalista incentiva à lógica especulativa no campo, transformando a terra numa mercadoria, onde, segundo Raydon e Plata (1996), a venda de terras é um resultado entre os compradores e vendedores, garantindo assim o mercado das terras. Dessa forma, o lavrador passa a ser submetido à violência no campo, com o cunho de sua expulsão, garantindo assim a reprodução capitalista. Como consequência, Raydon e Plata (1996) enfatizam que o capital “expulsa do campo, mas não necessariamente proletariza o trabalhador”, uma vez que este ocupa “novos territórios, reconquista a autonomia do trabalho, prática de uma traição às leis do capital” (MARTINS, 1991, p. 18). Como consequências da lógica capitalista e da expropriação das terras no Brasil, a expansão das fronteiras agrícolas ocorre sujeitando o homem do campo à exploração. Outra consequência da expropriação das terras para Castro *et al.* (1997) é a garantia da concentração fundiária acompanhada do surgimento de fluxos de migração rural-urbano no Brasil, destacando, sobretudo, as décadas de 60 e 70 no século XX, impulsionados também pela industrialização dos centros. Logo é uma problemática que ultrapassa o campo, impactando o ordenamento territorial urbano ao refletir, por exemplo, nas ocupações periféricas e na formação de favelas nas metrópoles brasileiras.

## Século XIX, o processo abolicionista e a expropriação das terras no Brasil

No estudo “As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição” Theodoro et al (2008, p. 22) descreve o seguinte contexto no Brasil do século XIX:

A população do Brasil, na primeira década do século XIX, era de cerca de três milhões de habitantes, sendo que, destes, 1,6 milhões eram escravos. Havia ainda cerca de 400 mil negros e mulatos libertos e um milhão de brancos. Essa população vai alcançar um total de dez milhões, em 1872, chegando a 17,3 milhões na virada do século XX.

Logo, observa-se que um terço da população brasileira no século XIX era composta por escravizados e negros e mulatos libertos. É notório nesse início de século que com uma população majoritária negra e com a perpetuação das revoltas, como a Revolta de Carrancas<sup>4</sup>, em 1833 e Revolta dos Malês<sup>5</sup>, em 1835, a manutenção do sistema escravocrata se tornara cada vez mais custosa, sendo possível, inclusive, romper com as relações territoriais do país. Internamente, revoltas e os surgimentos de quilombos já demonstravam a possibilidades de novas relações de demarcação de territórios pautadas em outra lógica. É importante frisar que todo o período escravocrata foi marcado por conflitos, confrontos e fugas, com destaque para a formação de extraterritorialidades, ou seja, territórios que se configuram em dinâmicas distintas da relação de poder e dominação vigente, como é o caso dos quilombos.

Externamente a revolta do Haiti também exemplifica, para toda a América, a possibilidade do rompimento com os laços coloniais e escravocratas. Para Fontella e Medeiros (2007) a revolução do Haiti, liderada pelos negros, é marcada, sobretudo, entre 1791 a 1804, período em que houve os principais conflitos na colônia de Saint-Domingue. Tal revolução, além de romper com os antigos laços coloniais (sendo ele o primeiro da América), que elevou o Haiti a república, extingue a escravidão e insere o negro no cenário político, suprimindo as elites coloniais e metropolitanas. A revolução também foi responsável por assombrar as elites de toda a América e de influenciar no processo de independência das principais colônias da América Latina. Os autores Fontella e Medeiros (2007) exemplificam o termo “medo negro” para se referir ao assombramento da elite, referente à revolução do Haiti. A revolta do Haiti, como tantas outras, demonstrava a possibilidade da criação de extraterritórios e rompimento com o sistema colonial vigente.

Via de regra, percebe-se uma nova dinâmica de reprodução capitalista, sobretudo nos centros hegemônicos da época. Embora a presença do setor agropecuário ainda fosse o motor da economia brasileira, no cenário mundial, é notório a transformação do processo de acumulação do capital. Ou seja, refere-se à transição das formas moldadas pelo pré-capitalismo mercantil, para o capitalismo industrial. Tais mudanças impactaram no sistema de classes, tendo em vista as contradições de reprodução do trabalho e de acumulação do capital entre ambas. Esse fato pode ser comprovado pela transformação do trabalho escravo, para o livre.

A Inglaterra, um dos países centrais que liderou a Revolução Industrial, exerceu pressão determinando o fim do tráfico negreiro (1840-1865). Apesar do fim do tráfico negreiro ser um ponto relevante para o fim do processo abolicionista, observam-se dois pontos que demonstram possíveis

---

<sup>4</sup> A Revolta de Carrancas ou Rebelião de Carrancas foi um movimento protagonizado por escravizados em busca de suas liberdades, no sul da província de Minas Gerais em 13 de maio de 1833 que culminou no assassinato de fazendeiros e funcionários das fazendas Campo Alegre e Bela Cruz.

<sup>5</sup> A Revolta dos Malês foi um movimento que ocorreu na cidade de Salvador (província da Bahia) entre os dias 25 e 27 de janeiro de 1835. Os principais personagens desta revolta foram os negros islâmicos que exerciam atividades livres, conhecidos como negros de ganho (alfaiates, pequenos comerciantes, artesãos e carpinteiros). Apesar de livres, sofriam muita discriminação por serem negros e seguidores do islamismo. Em função destas condições, encontravam muitas dificuldades para ascender socialmente. Fonte: [http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/revolta\\_dos\\_males.htm](http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/revolta_dos_males.htm).

interesses da Inglaterra e do capitalismo. De um lado, fundar a nova realidade das classes, pautada na dinâmica industrial, consolidando a acumulação do capital na lógica industrial, do outro, a queda no lucro do tráfico negreiro.

O processo de independência do Brasil também se faz importante na análise da abolição dos escravizados. Em 1808, com a vinda da corte portuguesa, com o auxílio da Inglaterra, intensifica-se a pressão exercida para o fim do tráfico de escravos, sendo este negociado como uma das condições de apoio da Inglaterra à corte portuguesa. A elevação da colônia a Reino de Brasil e Algarves, em 1815, também leva às cidades urbanas um novo dinamismo estrutural, sobretudo para abrigar a corte no Rio de Janeiro. Em resposta (lenta), surge no Brasil a Lei Eusébio de Queirós.

A proclamação da Lei Eusébio de Queiroz de 1850, que impedia o tráfico de escravos, pode ser considerado o marco inicial das políticas de transição do trabalho escravo para o livre. Vale, no entanto, contestar sua efetividade, uma vez que somente entre agosto de 1845 e maio de 1855, período em que já vigorava a lei, a Inglaterra capturou 368 embarcações brasileiras que faziam tráfico de africanos para o Brasil. Apesar desse dado, o fim do fluxo de escravos para abastecimento da força de trabalho conseguiu enfraquecer o sistema escravocrata, tendo em vista que as condições de vida dos escravos no país eram precárias, o que acentuava a taxa de mortalidade dessa população. Para melhor compreensão, Kowarick (1994) faz um comparativo sobre as trajetórias brasileiras e estadunidense em termos de evolução do contingente de escravos no século XIX. O autor deduziu que mesmo o Brasil tendo importado mais escravizados que os EUA, a elevação demográfica de trabalhadores cativos aqui teve um brando aumento, se comparado aos EUA:

Ambos os países, no início do século XIX, tinham, aproximadamente, 1 milhão de trabalhadores cativos. Nos cinquenta anos subsequentes, o Brasil importa cerca de 1 milhão e 600 mil, contingente três vezes maior que aquele que foi levado para os Estados Unidos. As condições de reprodução em ambos os países assumem sua feição real quando se sabe que, entre 1860 e 1870, a população escrava americana era de 4 milhões, enquanto que a brasileira atingia, apenas, cerca de 1 milhão e 500 mil (KOWARICK, 1994, p. 59).

Para Furtado (2005), a Lei Eusébio de Queiroz compelia a vinda da Lei Áurea, uma vez que ao restringir a entrada de novos africanos o valor do escravizado é elevado e, conseqüentemente, há um maior desgaste e intensificação na utilização da mão de obra escrava. Antes contudo da Lei Áurea foram revogadas outras duas leis abolicionistas, sendo a Lei do Ventre Livre (1871) que atestava a liberdade para os filhos de escravizadas que nascessem após a lei vigorar e a Lei do Sexagenário (1885) que concedia a liberdade para escravos com idade igual ou superior a 60 anos. Leis ineficientes, pois o recém-nascido mesmo se obtivesse a condição de liberto tinha sua sobrevivência vinculada à mãe escravizada e raros eram os escravizados que conseguiam alcançar a faixa etária de 60 anos. Acrescido a isso a taxa de mortalidade da população escrava no séc. XIX mantinha números superior a de natalidade.

O fato de que a população escrava brasileira haja tido uma taxa de mortalidade bem superior à de natalidade indica que as condições de vida da mesma deveriam ser extremamente precárias. O regime alimentar da massa escrava ocupada nas plantações açucareiras era particularmente deficiente. Ao crescer a procura de escravo no sul para as plantações de café intensifica-se o tráfico interno em prejuízo das regiões que já estavam operando com rentabilidade reduzida. As decadentes regiões algodoeiras -

particularmente Maranhão - sofreram forte drenagem de braços para o sul. A região açucareira, mais bem capitalizada, defendeu-se melhor. Demais, e provável que a redução do abastecimento de africanos e a elevação do preço destes hajam provocado uma intensificação na utilização da mão de obra e, portanto, um desgaste ainda maior da população escrava (FURTADO, 2005 p. 119).

Na direção contrária a Lei Eusébio de Queiroz, no mesmo ano de 1850, o Brasil lança a Lei de terras, restringindo quaisquer possibilidades de reforma agrária e social no território. A lei de Terras de nº 601, de 18 de setembro de 1850, declara já em seu primeiro artigo que: ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra (GADELHA, 1989). Quer dizer, exclui o acesso à terra para a população, que em 1889 seria abolida da condição de escravizada, com a proclamação da Lei Áurea. Logo, a Lei de Terras, acrescida da política anterior de distribuição de terras através de sesmarias deu origem no Brasil aos latifúndios e se firmou como o mais importante fator a repercutir na exclusão territorial do negro no país. Isto pode ser enfatizado também pelo fato de que, neste período, a maioria dos negros brasileiros se encontravam nos campos (THEODORO *et. al.* 2008). Observa-se que a Lei de Terras surge com uma possibilidade imensurável para o novo dinamismo econômico, vigente pela elite, que desconsiderou grupos minoritários à margem do sistema capitalista que se iniciava nessa transição. Este período foi caracterizado pela pouca monetarização e crises comerciais frequentes, geradas pela escassez do meio circulante, que marcaram o século XIX no Brasil (GUALHEMAN, 1989).

Em relação à produção do capital, no início do século XIX o Brasil vivia em contexto de pré-capitalismo mercantil, escravocrata, monocultor e latifundiário, tendo sua economia pautada pela agricultura para exportação (como cana-de-açúcar e algodão ao norte do país), mineração (sobretudo em Minas Gerais), pecuária, a presença de centros urbanos na parte litorânea e de lavradores de subsistência (Theodoro *et. al.*, 2008). Já na segunda metade do século XIX, a produção de cana-de-açúcar, algodão e mineração (principais atividades econômicas do sudeste e nordeste) entram em crise, sendo substituídos por culturas emergentes, sobretudo do novo dinamismo urbano e industrial e da produção de café que até o fim do século XIX se torna o principal motor econômico do Brasil.

Da necessidade de se adequar às demandas internacionais e, com o princípio de garantir a produção e acumulação dos bens de capital, a elite agrícola, sobretudo, as oligarquias do oeste paulista, exerceram bastante influência política no século XIX, tendo sua representatividade em todas as esferas políticas. Mota (2013) e Theodoro *et al.*(2008) apontam a Lei de Terras como uma intervenção do Estado que facilitou a expropriação de terra pela Oligarquia da época, acentuando ainda mais o conflito com as propriedades familiares (MARTINS 1991, p. 54). A lei garantiu assim o direito da propriedade privada, baseada na renda fundiária. Martins (1991 p. 54), dá a isso o nome de “terra de negócios e terra de exploração”, uma vez que a lei proporciona caráter especulativo das terras e, por consequência, a perpetuação da influência econômica e política dos latifundiários e grandes produtores rurais. O sociólogo também enfatiza que a política de distribuição das terras preservava os mecanismos da manutenção e ampliação do capital (MARTINS, 1991). Abaixo, observa-se um trecho de Theodoro *et al.* (2008) em que analisa o impacto da implantação da Lei de Terras, mencionados por Silva (2006)

O reconhecimento da posse, que havia sido realizado em 1822, pela resolução de 17 de julho. Como destaca Delgado (2005), o regime de posse teve vigência breve e transitória, com a instituição da Lei de Terras significando a recomposição do setor de subsistência sob a égide da grande propriedade. A nova legislação reconheceu as posses

estabelecidas após 1822 somente se tivessem registros em cartórios ou paróquias dos municípios. A partir daí, ficou proibido o regime das ocupações, substituído pelos mecanismos de herança ou compra e venda, únicos instrumentos admitidos como legítimos no acesso à terra, inclusive no caso das terras devolutas. Além de alterar e regular a forma de aceder à propriedade da terra (inclusive das terras públicas) instituída nas duas décadas anteriores, a Lei de Terras procurou ainda definir os meios para operar a colonização, principalmente por incentivos à imigração de trabalhadores europeus pobres para trabalhar nas lavouras brasileiras (SILVA, 2006 *apud* THEODORO *et. al.*, 2008 p. 19).

A Lei de Terras impossibilita o negro recém liberto de adquirir sua propriedade. Tal fato trará impactos imensuráveis, uma vez que a maior parte desta população se encontrava em áreas rurais. É possível, a partir de mais um trecho da obra, entender o contexto da inserção dos negros no trabalho livre na época:

No total, os negros e mulatos, ditos “livres e libertos”, constituirão o subgrupo populacional que mais crescerá no decorrer do século XIX. Nas áreas rurais, exercerão atividades ligadas principalmente à agricultura/pecuária de subsistência. Nas cidades e vilas, desenvolver-se-ão nos ramos de serviços em geral, na produção artesanal e ainda em atividades manufatureiras. Muitos, entretanto, não encontravam outras atividades além do trabalho ocasional em atividades de pequenos serviços, quando não se encontravam em situação de privação de trabalho (THEODORO *et. al.* 2008, p. 24).

Isto aponta para o contexto de marginalização do trabalho dessa população negra liberta, devido, sobretudo, a falta de políticas pública que mitigassem sua inserção na classe trabalhadora. Além das políticas abolicionistas durante o século XIX, a partir da Lei de Terras iniciam-se também as ações incentivadoras de imigração de europeus para o Brasil, com o apoio da oligarquia que alegava a necessidade de manter a produtividade:

Além de alterar e regular a forma de aceder à propriedade da terra (inclusive das terras públicas) instituída nas duas décadas anteriores, a Lei de Terras procurou ainda definir os meios para operar a colonização, principalmente por incentivos à imigração de trabalhadores europeus pobres para trabalhar nas lavouras brasileiras (SILVA, 2006 *apud* THEODORO *et. al.* 2008, p. 19).

O processo de imigração serviu, contudo, para uma nova lógica rural. Martins (1991) aponta que a substituição do trabalho escravo para o livre, já no século XIX, influencia numa nova dinâmica para a agricultura familiar focada, sobretudo, na pequena propriedade, garantida por vínculos jurídicos. A Oligarquia, sobretudo a cafeeira em ascensão, defendeu, durante o século XIX, o incentivo de imigrantes europeus para o Brasil, alegando a necessidade de manter a produtividade.

Apesar da significativa quantidade não coube à população negra ocupar essa nova ordem de classe que ascendia. Na segunda metade do século XIX, o Brasil recebeu grande contingente de imigrantes europeus, sobretudo italianos, que passavam por um período de crise em seu país (THEODORO *et al.* 1998 *apud* KOWARIK, 1994, p. 71). Os imigrantes se fixaram majoritariamente nos estados de Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Espírito Santo. É nítido o reflexo de tal política, uma vez que o Nordeste, região que recebeu poucos imigrantes, se manteve um número expressivo de negros, enquanto os estados citados apresentaram um aumento da população branca, contribuindo para o que. O trabalho

livre da população negra se tornou trabalho de subsistência e, mais tarde, trabalho informal, uma vez expropriado da terra e sem a mesma oportunidade de emergir nesta nova classe.

Martins (1991) ainda pontua que tal política de imigração, foi também, incentivada pelo Estado, através de acordos diplomáticos em que o imigrante se tornou um negócio, envolvendo setores como “os bancos, companhias de navegação, ferrovias, agenciadores e traficantes de todo tipo, grandes empresas de comércio humano” (1991, p. 87). Os acordos eram baseados nos interesses das elites de ambos os países. Para os representantes brasileiros era interessante, pois permitia a reprodução da lógica capitalista e da sua consolidação como dominante, garantindo, assim, a produção do capital. Para os países europeus (como Itália, Alemanha, Suíça e Portugal) esta política foi vista como lucrativa. Além do excesso da mão de obra rural nos países europeus, era interessante para estes países, que os imigrantes retessem uma parte do excedente para seu país de origem, por isso, exigiam condições mínimas, o que diferenciava em muito o trabalho dito escravo. Gadella (1989) aponta o interesse em constituir de uma lógica campestre, voltada para os interesses do capital. Embora, segundo Martins (1991) fosse negociado a distribuição de minifúndios, na maioria das vezes, os imigrantes ocupavam funções nas grandes propriedades, sobretudo, de produção de café.

A lei Áurea, decretada posteriormente, em 1888, assegurou aos negros escravizados o estatuto jurídico de sua liberdade, entretanto não garantiu nenhum direito no que tange o acesso à moradia, educação e saúde. Os fatores apresentados acima têm influência até hoje na dinâmica social no Brasil, que ainda é um país de concentração fundiária extremamente elevada e de alta exclusão social e racial.

### **Considerações finais**

Ainda que durante todo o período escravocrata os negros tenham impulsionado inúmeras revoltas e ações emancipatórias, que inclusive geraram extraterritorialidades, como os quilombos e mocambos, as elites, tanto externas, quanto internas, no Brasil, também exerceram forte influência no processo abolicionista. Tal fato ocorreu em conformidade com as necessidades do capitalismo que transitava entre uma ordem pré-capitalista mercantil, para uma ordem industrial. A elite interna, sobretudo, a oligarquia agrícola, foi responsável por vários aspectos negativos da transição do trabalho escravo para o livre, tais como a criação da Lei de terras (1850), o lento processo abolicionista e a imigração de europeus para suprirem a oferta gerada, sobretudo pelo pico da produção de café, que nas últimas décadas fora responsável pela escravização de milhares de negros.

Lei de Terras se configurou como uma política que exemplifica a atuação da classe oligárquica deste período. Com o intuito de se atribuir à terra o valor de negócio, a elite conseguiu suprir suas necessidades para a reprodução de seus privilégios e para a manutenção da produtividade do capital. A Lei de Terras se torna um marco também para a população negra, pois a exclui das formas legais de obtenção de títulos e terras. Embora muitos autores só apontem a finalidade econômica do incentivo da imigração, há também o caráter racista, construído em séculos no Brasil. Existiu de fato uma defesa do embranquecimento envolto no incentivo e amparo a Lei de imigração que compreendia o europeu como raça superior capaz de melhorar a qualidade étnica brasileira ao fortalecer o processo de miscigenação.

O processo abolicionista serviu para atenuar a eclosão de possíveis revoltas no território, uma vez que a maioria da população era negra e já se tinham exemplos de extraterritorialidades difundidas no Brasil, além do próprio exemplo evidenciado na Revolução do Haiti.

É possível afirmar que embora em 1888 se tenha decretado a abolição da escravidão, a população negra foi abandonada a própria sorte. Os trabalhadores livres surgem expropriados, sem o direito à terra, sem nenhuma política de ressocialização implantada, excluídos até mesmo da possibilidade de se integrarem ao novo dinamismo econômico. Nas palavras de Martins (1991, p. 1):

É sempre bom lembrar que a Lei de Terras foi aprovada quase que simultaneamente com a aprovação da Lei que proibiu o tráfico negreiro para o Brasil. A Lei de Terras foi uma condição para o fim da escravidão. Em todos os meus trabalhos eu disse que num país em que a terra é livre, como era no regime sesmarias, o trabalho tem que ser escravo. Num país em que o trabalho se torna livre, a terra tem que ser escrava, isto é, a terra tem que ter preço e dono, sem o que haverá uma crise nas relações de trabalho.

Treccani (2006) ressalta que na medida em que o acesso à terra foi vetado aos libertos, a “questão fundiária” passou a ser tratada como uma questão policial, perdurando até os dias de hoje na criminalização dos movimentos de ocupação das terras rurais ou urbanas. A lei de terras é, nesse sentido, fator importante a repercutir na exclusão do negro, conseqüentemente, gerador de muitos conflitos que atingem a população afrodescendente brasileira. Esse país que foi o último do Hemisfério Ocidental a abolir a escravidão, que não desenvolveu políticas compensatórias a população escravizada, carrega ainda nos dias atuais conseqüências terríveis para sua população que é majoritariamente negra. Condiçãoou-as a marginalização colocando-as nos piores postos de trabalho, criando inclusive uma classe trabalhadora informal, com as piores remunerações, como principais vítimas de assassinatos, com menos acesso à terra e saneamento. A ocorrência do sistema escravocrata atrelado a aplicação da lei de terras foram fatores proeminentes a repercutir na exclusão do negro, conseqüentemente, gerador de muitos conflitos que atingem a população afrodescendente brasileira.

## Referências

FONTELLA, Leandro Goya; MEDEIROS, Elisabeth Weber. Revolução Haitiana: o medo negro assombra a América. **Disciplinarum Scientia**, v.8, n. 1. Santa Maria, p. 59-70, 2007.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Editora Nacional, 2005.

GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. Lei de terras (1850) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. **Revista de História**, n. 120, São Paulo, p. 153-162, 1989.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e Violência: A Questão Política do Campo**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. **Tempo Social**, USP, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-128, out. 1999.

MOTTA, Daniele Cordeiro. As particularidades do regime de classes no Brasil segundo Florestan Fernandes. SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: [s.n], 2013. p. 117-131. Disponível em: [http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v8\\_daniele1\\_GVIII.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v8_daniele1_GVIII.pdf). Acesso em: 04 set. 2015.

RAMOS, Bastiaan P.; REYDON; Pedro Ramos (Orgs.). **Mercado y políticas de Tierras**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1996.

SILVA, Maicon Cláudio da. **Da senzala aos mucambos:** A transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

THEODORO, Mario *et al.* (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo:** caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.

# Por que trabalhar o conceito de raça no Direito? Uma crítica da educação jurídica contemporânea

*¿Por qué trabajar en el concepto de raza en el derecho? Una crítica de la educación jurídica contemporánea*

Ricardo Oliveira Rotondano<sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho apresenta a necessidade de abordar a temática racial dentro do campo de formação acadêmica, tendo em vista a identificação de uma lacuna no trato deste tema nos cursos de direito do país. Esta investigação perpassa por uma análise crítica do modelo educacional jurídico edificado historicamente, propondo questionamentos sobre as possibilidades efetivas de transformações sociais possíveis ante um formato eminentemente tecnicista. Mais adiante, esta pesquisa problematiza a utilização histórica do elemento racial para subalternizar indivíduos, normatizando e hierarquizando pessoas e formas de vida. Após tais reflexões, o artigo reflete sobre a necessidade de debate acerca do conceito de raça no direito, como caminho para a superação da utilização dogmático-operativa da lei, construindo-se um contexto de reflexão apropriada sobre a emancipação racial no país.

**Palavras-Chave:** Direito; Educação; Epistemologia; Raça; Questão Negra.

## Resumen

En este trabajo se presenta la necesidad de abordar las cuestiones raciales en el ámbito de la formación académica a fin de identificar una laguna en el tratamiento de esta cuestión en los cursos de derecho en el país. Esta investigación pasa por un análisis crítico del modelo educativo legal construido históricamente, proponiendo preguntas sobre las posibilidades efectivas de las transformaciones sociales posibles ante un formato eminentemente técnico. Más adelante, esta investigación problematiza el uso histórico del elemento racial para subalternizar a los individuos, normalizando y jerarquizando a las personas y las formas de vida. Tras estas reflexiones, el artículo reflexiona sobre la necesidad de debatir el concepto de raza en el derecho, como forma de superar el uso dogmático-operativo del derecho, construyendo un contexto de reflexión adecuado sobre la emancipación racial en el país.

**Palabras clave:** Derecho; Educación; Epistemología; Raza; Cuestión de los Negros.

---

<sup>1</sup> Doutor em Direito; Universidade Federal do Pará – UFPA; Belém, Pará; Brasil; rotondano@gmail.com.

## Introdução

Há, na sociedade brasileira, um gigantesco abismo que separa a população branca das negras e dos negros. Índices relativos à renda, ao desemprego, à violência, à estética, entre outros, ilustram como o preconceito e a discriminação ainda estão presentes no cotidiano das pessoas. Embora mais de um século tenha se passado em relação à abolição da escravatura no Brasil, as marcas deste período degradante da humanidade ainda estão presentes, e impõem às negras e aos negros uma condição deficitária de vida, em um ciclo contínuo de exclusão e de opressão histórica<sup>2</sup>.

No ideário nacional, os preceitos da democracia racial e do nacionalismo reafirmam constantemente a inexistência de raças no cenário brasileiro: afinal, somos todas brasileiras e brasileiros. O preconceito e a discriminação são identificados como problemáticas externas ao país, cujas relações raciais foram sempre amistosas. Este cenário ilusório tem o condão de apagar o debate público sobre a existência de uma herança maldita em relação ao povo negro que permanece contemporaneamente, mas insiste em ser ocultada. Dentro do campo jurídico, o contexto não é diferente.

A crença em uma igualdade formal destinada aos sujeitos de direito, na qual todas as pessoas merecem o mesmo tratamento legal, acaba por instrumentalizar a versão hegemônica branca e se constituir como uma barreira à conquista de políticas públicas para a população negra. O positivismo legalista, calcado no apego à dogmática, impõe um tecnicismo abstrato e metafísico, que se distancia das necessidades sociais da população mais carente em prol do atendimento ilusório de um tratamento igualitário aos sujeitos. O apego à igualdade formal acaba por destruir, efetivamente, as possibilidades de alcance da igualdade material<sup>3</sup>.

Sob tal contexto, o presente trabalho promove um diálogo acerca da necessidade de refletir criticamente dentro do campo jurídico sobre a proposição de instrumentos eficazes para conquistas a emancipação negra na sociedade. Tal caminho perpassa pela formação de futuras/os juristas, atribuindo à educação jurídica um papel relevante na contribuição para a conscientização de sujeitos acerca da desigualdade racial e dos caminhos para sua superação. Como detentores de instrumentos profícuos para movimentar o aparato estatal em prol da consecução de direitos, os juristas não podem se olvidar da missão compartilhada de amparar a luta negra pela abolição real ainda não alcançada.

Assim sendo, este escrito realiza uma pesquisa com caráter histórico, comparativo e monográfico, utilizando a metodologia hipotético-dedutiva, amparando seu percurso teórico nas técnicas de pesquisa

---

<sup>2</sup> Estatísticas de institutos de pesquisa nacionais apontam que “pretos e pardos, que representam 56% da população brasileira, estão em desvantagem no mercado de trabalho, apresentam os piores indicadores de renda, condições de moradia, escolaridade, acesso a bens e serviços, além de estarem mais sujeitos à violência e terem baixa representação em cargos de gerência” (CUCOLO, 2019, s/p). Ainda, a população de origem africana é a maioria das pessoas em situação de encarceramento no Brasil: “No Rio de Janeiro, 72% dos presos são negros, 26% são brancos e 3% foram classificadas como ‘outras’. No Pará o número de negros presos é ainda maior, chegando a 82%, enquanto os brancos representam 14% da população carcerária, amarelos 2% e 1% foi classificado como ‘outras’” (DALAPOLA, 2017, s/p).

<sup>3</sup> A igualdade formal pode ser definida como aquela proveniente dos direitos e garantias legalmente assegurados, no sentido de que não serão conferidos pelo Estado quaisquer privilégios e/ou distinções na concessão destas prerrogativas legais. Por sua vez, a igualdade material significa adequar o déficit previamente identificado ante sujeitos distintos, de modo que as necessidades existentes em determinados grupos sejam oportunamente sanadas para que tais pessoas possam estar em um mesmo patamar de direitos em relação a outros indivíduos que não possuem tais barreiras, nas mais variadas dimensões (ROTHENBURG, 2008).

bibliográfica e documental. No primeiro tópico, investiga-se como a formação histórica da educação pátria constituiu bases conservadoras aos seus destinatários. No segundo item, aborda-se em específico a educação jurídica e o seu caráter eminentemente técnico e dogmático, distante do pleito pela igualdade racial. No terceiro capítulo, há uma análise histórica sobre a formação e utilização do conceito de raça como elemento opressor pelo colonizador branco em relação à população negra. Por fim, propõe-se a reflexão acerca da necessidade jurídica de aprofundamento do debate sobre a questão racial no campo de estudo acadêmico e prático do direito.

### **A educação do passado e a educação do presente**

O modelo educacional brasileiro está inserido dentro de uma conjuntura histórica complexa. O passado colonial construiu variadas estruturas de exploração e opressão ante a uma significativa gama populacional, desprovida de direitos básicos. O modelo educacional instaurado dentro do Brasil colônia não está dissociado deste panorama, tendo clara ligação com um projeto português e católico de enriquecimento econômico e manutenção do poder político. Nesse quesito, a Companhia de Jesus (LEITE, 1965) serviu como instrumento profícuo para que os objetivos da Coroa portuguesa fossem alcançados.

O primeiro modelo educacional pátrio, posto em prática pelos jesuítas enviados para o território colonial, teve como objetivos primordiais realizar a catequese da população nativa, ensinando-os igualmente a leitura e a escrita do português. Ao assumir a tarefa de formação educacional dos habitantes locais, os jesuítas buscavam primordialmente edificar a fé católica na nação em construção (AZEVEDO, 1976), ampliando a esfera de domínio religiosa e cultural cristã e, além disso, impondo o modelo cultural eurocêntrico. Ante a perda de prestígio da Igreja Católica em meio às nações europeias, era preciso renovar a horda de fiéis para que a instituição religiosa permanecesse dominante no cenário global. Além disso, a incorporação do modo de vida cultural europeu pela população nativa das Américas seria uma forma de controle social dos indígenas, em uma tentativa de apagamento das suas práticas culturais anteriores e adequando-os à vivência colonial. Dessa forma, a prática da educação colonial jesuítica não se configurou como um processo de ampliação do saber; pelo contrário, revestiu-se como um projeto de poder elitista e opressor. Nessa seara, “o projeto colonizador procurava impor a ‘civilização’ europeia às populações indígenas, almejando a sua conversão em vassalos leais à autoridade do rei (...) e em cristãos obedientes aos costumes ocidentais” (CANCELA, 2012, p. 116).

O formato educacional colonial estabelecido pelo projeto jesuítico possuía uma clara divisão de destinatários, segundo interesses diversificados. Para a população nativa da colônia, explorada e oprimida, a catequese era o principal instrumento formativo, imbuindo os indígenas e a população branca pobre de preceitos relacionados à fé cristã. A leitura e a escrita eram ensinadas, quando muito, para facilitar a conversão dos mesmos ao catolicismo. Não obstante a perseverança dos grupos de jesuítas, predominou a resistência indígena em acatar a cultura e a visão de mundo europeia, refletidas nas mais diversas formas de rebeldia (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Por outra via, constatava-se a profundidade e a organização sistemática do estudo ofertado para as classes abastadas da colônia. A nobreza e a elite senhorial recebiam educação escolar em níveis gradativos, estruturadas em temáticas diferenciadas. O formato educacional jesuítico aplicado para os descendentes dos nobres e ricos tinha como claro objetivo efetivar os primeiros passos da sua formação científica, preparando-os para os estudos avançados da universidade – estes comumente realizados em

Coimbra. A educação dos jesuítas teve, nesse ínterim, papel crucial na formação da elite colonial durante cerca de dois séculos (FÁVERO, 2000).

Embora este embrião da educação nacional tenha ocorrido há séculos, o referido panorama indica alguns dos caracteres ainda presentes na sociedade contemporânea. Dentro do contexto educacional contemporâneo, percebe-se a presença de uma estrutura de conteúdo majoritariamente direcionada para os objetivos idealizados pelas camadas abastadas e pelas elites financeiras. Não obstante seja possível identificar lapsos de avanço, as alternativas de melhoria neste quadro enfrentam severas dificuldades para obter uma real implementação. Nesse sentido, toma-se como exemplo a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, e que após dezesseis anos de existência ainda não encontrou ampla aplicação pelas escolas brasileiras (PINA, 2017).

O formato educacional estruturado nestas últimas décadas está direcionado, com clareza, para a formação técnico-instrumental dos sujeitos, de modo a lhes proporcionar os mecanismos necessários para atuação no mercado de trabalho. Mediante a influência global de organizações de poder – como o Fundo Monetário Internacional – a educação brasileira incorpora um projeto de formação amplamente operacional, calcado na capacitação técnica, inspirado na ideia de que o acréscimo de conhecimentos instrumentais da população acabaria por se traduzir numa elevação de renda e qualidade de vida dos mesmos. Esta é a proposta, pois, da *teoria do capital humano* (MINCER, 1981).

Dentro do processo de organização dos conteúdos curriculares da educação básica nacional, os elementos de caráter técnico foram privilegiados em detrimento de preceitos de ordem crítico-reflexiva. A estrutura pedagógica pátria foi estruturada com claros objetivos: formar uma massa de mão de obra com competências operacionais, para atuar nos postos de trabalho necessários aos anseios da elite financeira nacional e internacional. O engenhoso projeto do capital globalizado para a educação somente fomenta o acirramento da disputa por trabalho pelo operariado, corroendo os seus laços de unidade e alteridade, enquanto consome os recursos naturais do planeta de modo desenfreado e acumula riquezas e poder às custas da exploração da população subalternizada.

Embora os dados estatísticos da década de 1990 indiquem o aumento significativo da escolaridade dos brasileiros – com, inclusive, a incisiva redução das taxas de analfabetismo – percebeu-se, por outra via, a elevação das taxas de desemprego, pobreza e desigualdade entre as distintas camadas sociais da população (MOTTA, 2007). Este panorama indica que não é possível associar, em um processo automático, educação formal com bem estar humano. Deposita-se na educação as esperanças e os anseios para alcançar a solução de grande parte dos problemas da humanidade na contemporaneidade; entretanto, é necessário questionar qual o modelo de educação possui eficazmente os elementos necessários para a promoção desta emancipação coletiva.

A mera instrumentalização técnica dos indivíduos não se coaduna com um projeto educacional transformador. Para construir um caminho efetivo em direção à emancipação dos sujeitos, é necessário repensar o panorama educativo contemporâneo. Mais do que a simples capacitação para operar no mercado de trabalho, as instituições de ensino devem amparar um protótipo de formação de sujeitos para refletir criticamente sobre as estruturas de opressão sociais que historicamente atuam dentro da sociedade. Através da mudança de prisma sobre o contexto da prática educacional, será possível investir

na formação da conscientização crítica dos sujeitos históricos (FREIRE, 1967), para que os mesmos possam coletivamente construir alternativas para a sua emancipação social.

O contexto explanado não se resume à educação básica nacional; o mesmo quadro é igualmente encontrado na educação superior. O viés tecnicista domina, atualmente, grande parte dos projetos de ensino superior no Brasil. A ideologia individualista, associando com intensidade os ideais de felicidade e realização pessoal ao consumo, acabam por revestir este cenário estrutural, transformando parte significativa das universidades brasileiras em campos de competição por um “lugar ao sol”. Temáticas com relevância social e política são, assim, relegadas ao plano não científico, de relevância nula.

Dentro do campo jurídico, tais afirmações são igualmente contundentes. O projeto de ensino do direito no Brasil tem sido aplicado por significativa parcela das universidades com um viés predominantemente instrumental. A capacitação para atuar dentro do mercado do trabalho parece ser o enfoque principal dos cursos jurídicos nacionais, em que os discentes se degladiam na busca pela memorização feroz de conhecimentos mecanicistas e operativos. O resultado deste cenário de extrema competição técnica é a formação de profissionais da área jurídica com um claro viés individualista, utilizando os instrumentos jurídicos para o alcance único e exclusivo dos seus anseios pessoais. Mais do que isso, percebe-se a formação de sujeitos alheios ao panorama de opressão e exclusão social que circundam o seu ambiente, desvinculados das lutas sociais de negras/os, indígenas, mulheres, homossexuais, e outros sujeitos excluídos.

### **O contexto tecnicista da formação jurídica**

A análise acerca da educação básica e superior descrita anteriormente integra o contexto da educação jurídica contemporânea. Como campo de produção do saber científico, o direito é vislumbrado como conjunto de normas técnicas a serem aplicadas com autonomia e independência frente aos condicionantes sociais. A suposta *pureza* (KELSEN, 1998) do direito ainda é um ideal incrustado no campo jurídico, mediante os quais os juristas manejam os institutos legais como se a norma fosse um fim em si mesmo. A retórica do positivismo legalista ainda é, em tempos atuais, extremamente poderosa.

O quadro majoritário da educação jurídica contribui para este cenário. O modelo contemporâneo de formação dos operadores do direito é essencialmente legalista e técnico, com o predomínio da memorização dos infundáveis preceitos jurídicos nas mais diversas áreas do direito. A responsabilidade pela construção de tal cenário é compartilhada por uma série de atores sociais e políticos, que direta e indiretamente contribuem para este danoso cenário de formação às avessas. Nesse quesito, ressalta-se a participação de docentes, de universidades, do órgão de classe, do poder público e das classes hegemônicas.

Os docentes dos cursos de direito encontram-se em uma situação espinhosa; em sua maioria, acabam reproduzindo de modo inconsciente o modelo educativo que receberam anteriormente, igualmente operativa. Oriundos de um ensino técnico-formalista com caráter bacharelesco, os professores de direito são pressionados pelas universidades e pelos discentes para obterem resultados satisfatórios no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, além de realizar uma preparação para a realização de concursos públicos futuros. As possibilidades de confecção de um protótipo formativo condizente com uma educação jurídica crítica tornam-se, assim, extremamente reduzidos para estes atores.

As universidades, o órgão de classe e o poder público atuam em semelhante viés, estruturando e cobrando um modelo de ensino fortemente baseado no desempenho final dos estudantes e professores ante os exames aos quais os mesmos são submetidos. O exame da Ordem dos Advogados do Brasil é, talvez, o maior parâmetro utilizado por tais instituições, seguido pelo desempenho junto ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Tendo questões de caráter predominantemente formalistas, com conteúdo operativo-instrumental, o exame da OAB e os concursos públicos acabam sendo fonte de cobrança por uma educação jurídica que tenha como base a memorização. Nesse sentido:

A racionalidade técnica não colabora para a melhoria das condições de análise de nosso tempo. O conhecimento instrutivo e técnico, preparatório para exames simplistas e operatórios (OAB, Concursos públicos, Provas semestrais mono-disciplinares...), é alienante, se desacompanhado de uma ampliação crescente da capacidade de leitura da realidade histórico-social. A tradição inscreveu nas práticas nacionais de ensino, do Fundamental ao Superior, inclusive e principalmente o ensino jurídico, formas de conhecimento que estão completamente descoladas da dinâmica da vida social (BITTAR, 2008, p.321).

Esta imensa bagagem de conteúdos técnico-operativos é trabalhada comumente de forma mecanicista, isenta de reflexões crítico-reflexivas. Há um padrão no processo de ensino que vincula desde a educação básica até o ensino superior, pautado na verticalização estrita dos conhecimentos trabalhados pelo respectivo currículo. Isto reflete uma sala de aula na qual o docente é vislumbrado como o centro do conhecimento, enquanto que os discentes devem se limitar a apreender integralmente os conteúdos transmitidos unilateralmente pelo seu mestre – único detentor do saber (FREIRE, 1979).

Este modelo de *educação bancária* (FREIRE, 1987) somente contribui para a construção de uma sociedade estática e passiva, com sujeitos condicionados a obtenção do conhecimento pronto e sedimentado, sem que haja ponderações a serem realizadas sobre o mesmo. No panorama jurídico, tal configuração se reflete na formação de profissionais aptos à memorização fiel de textos de lei e jurisprudência, necessários ao seu desempenho jurídico automatizado – em uma operação positivista de subsunção do fato à norma – mas que não desenvolveram a prática de reflexão política, social e axiológica sobre as normas jurídicas que estão sendo aplicadas.

As estruturas de poder incrustadas na sociedade pátria permanecem intocadas, posto que o manejo dos institutos jurídicos para promover a transformação social almejada torna-se impossibilitado pela inoperância reflexiva dos profissionais da área. A assimilação do viés individualista e técnico-operativo que permeia a educação jurídica é, pois, justamente o objetivo das elites hegemônicas do país, de modo a manter os privilégios alcançados e, ainda, dar continuidade ao ciclo de exploração das camadas subalternizadas historicamente. Faz-se necessário repensar o procedimento educacional hodierno, a fim de alcançar uma formação material de sujeitos críticos e ativos socialmente – não somente no âmbito do direito, mas em todas as demais áreas (ROTONDANO, 2013).

Além do modelo procedimental equivocado de condução pedagógica do direito, o próprio conteúdo jurídico é tratado de modo estritamente formal e operativo. Há, nessa seara, a disseminação do ideal de neutralidade e imparcialidade que reveste a cientificidade jurídica, em um ilusório quadro de criação, alteração e aplicação de institutos normativos com base em critérios unicamente técnicos. Segundo o paradigma dominante, o manejo de normas jurídicas pelo profissional do direito deve se dar

exclusivamente a partir do comprometimento com a legalidade formal, na fiel obediência aos ditames daquilo que está positivado.

Tal posicionamento acadêmico e profissional acaba por corroborar com o projeto de poder hegemônico edificado historicamente no cenário pátrio, calcado na utilização do direito sob um viés conservador (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009). A análise simplista do direito como conjunto de princípios e regras, desvinculado dos condicionantes históricos, sociológicos e políticos que revestem a sua criação, não condiz com a formação reflexiva que os seus operadores precisam ter para construir caminhos efetivos para a emancipação social. Como produto humano, o direito é um instrumento voltado para a prática, cujos objetivos podem estar voltados para a manutenção das estruturas de poder ou, pelo contrário, a contestação da desigualdade social (SANTOS, 2003).

Nesse quesito, a dogmática jurídica deve ser desafiada cotidianamente por todos aqueles imbuídos no contexto decisional sobre o direito aplicável. O espaço acadêmico deve trabalhar incessantemente com alternativas à monocultura jurídica legalista, preparando os discentes para a reflexão política sobre os distintos usos do direito, de modo que estes não se tornem “os alunos acomodados, os carneirinhos dóceis, os bonecos que falam com a voz do ventríloquo oficial, os sectários e *Office boys* engalanados de um só legislador, que representa a ordem dos interesses estabelecidos” (LYRA FILHO, 1980, p. 29).

A ampliação do panorama de reflexão dos sujeitos que trabalham cotidianamente com instituições jurídicas é, pois, uma necessidade social iminente. É preciso debater sobre formas alternativas ante o direito posto, que se proponham como mecanismos de garantia da eficácia plena das mazelas impostas para a população subalternizada, subvertendo o monismo jurídico edificado pelos grupos de poder (WOLKMER, 2002). Tal construção proposta no campo jurídico-acadêmico exige a atuação irresoluta dos gestores e docentes da área do direito, atuando conjuntamente para promover um ensino jurídico crítico e emancipador.

Dentre os elementos com incisiva incidência na conjuntura de subalternização e opressão históricas, destaca-se a condição de precariedade social imposta à população negra no Brasil. Percebe-se uma inegável distinção social e política em relação às negras e negros no país, tomando-se como base o quadro de vivência da população branca. Quesitos como a escolaridade, a renda, o desemprego, o encarceramento, a mortalidade, entre outros (CALEIRO, 2018), tornam evidente a disparidade da qualidade de vida e do acesso a direitos fundamentais ocorrida entre a população branca e a população negra. Tais questões incidem diretamente sobre a percepção do privilégio branco (VASCOUTO, 2015) na sociedade pátria contemporânea.

Dentro do ambiente acadêmico, de formação dos futuros juristas, a questão negra é pouco ou nada abordada. Frente à necessidade de formação tecnicista para atuar no mercado de trabalho, sucumbindo aos interesses individualistas de grupos de poder, as universidades se olvidam em grande parte do seu projeto formativo do trato da temática racial. Em uma nação de maioria negra (SILVEIRA, 2018), o silêncio calculado em relação à temática racial serve tão somente para que as desigualdades continuem a se perpetuar, sem a devida contestação. Mais do que isso, a ausência no trato da questão negra reflete igualmente uma postura racista ainda presente dos órgãos e entidades jurídicas, que possuem predominantemente em seus postos de maior relevância pessoas brancas (BRASIL, 2014). Nesse

prisma é que se identifica a necessidade iminente de ampliar o rol de discussão sobre o conceito de *raça* no meio acadêmico jurídico.

### Uma abordagem histórica: *raça* e racismo no período colonial

Ao tratar do elemento *raça* no período atual, certamente haverá uma contestação iminente, alegando a inexistência desta característica entre os seres humanos. Para os estudos mais recentes da biologia e da genética (BLOWER, 2018; SANTOS, 2018; MEDIAVILLA, 2016), o termo “*raça*” não se adéqua à caracterização dos seres humanos. Isto porque, para que possa ser elencada uma classificação racial coerente, é preciso que haja uma diferenciação genética considerável entre os grupos de seres vivos – o que não existe entre os humanos, posto que geneticamente os humanos são uma das espécies com maior homogeneidade genética do mundo.

Entretanto, nem sempre foi assim. A história humana perpassou pela identificação de *raças* entre os seres humanos (PATY, 1998), de modo não somente a diferenciar as suas características físicas e culturais, mas igualmente hierarquizando-as. Ao longo de séculos, os grupos de seres humanos foram catalogados segundo tais preceitos, amparados nas ciências biológicas e em distintos outros campos do saber. Foram escalonados, pois, gradativos níveis de evolução dos indivíduos segundo a *raça* à qual o mesmo pertencia, o que significava por si que o mesmo possuiria qualidades ou vicissitudes inerentes ao seu agrupamento racial.

A “invenção” da *raça* esteve associada, pois, ao processo histórico de dominação colonial dos países europeus ante aos territórios africanos e ameríndios. A partir do contato do conquistador europeu com os africanos, em meados do século XV, emergiu o projeto colonial de conquista do território e da população negra nativa. A promessa de riquezas no interior do solo africano, a necessidade de estabelecer portos comerciais para navegação e a lucratividade obtida com a negociação da mão de obra escravizada fizeram da costa africana um destino frequente para os exploradores europeus (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

O referido projeto de enriquecimento e poder se estendeu, pouco tempo depois, para o território ameríndio. Neste, a população nativa foi igualmente submetida a condições deploráveis de escravidão e trabalhos forçados. Uma significativa parte dos ameríndios, no entanto, acabou sendo brutalmente dizimada pelos colonizadores europeus, tendo em vista o confronto pela ocupação do território. Não somente por intermédio da violência física e da exploração escravista os indígenas pereceram; o extermínio cultural, mediante a imposição dos valores e do modo de vida europeus, foi uma modalidade adicional que culminou em um verdadeiro *etnocídio cordial* (BELTRÃO, 2012) direcionado ao povo ameríndio.

A partir do contato do europeu com o *outro*, houve a negação do sujeito negro e do indivíduo indígena como semelhante, como ser humano com igual condição de pessoa. A criação de uma imagem selvagem, inferior, animalésca destes indivíduos era necessária para legitimar a ação do conquistador; era preciso retirar a condição humana do sujeito escravizado para que o próprio colonizador, ao violentar e dizimar milhões de indivíduos, não perdesse a sua humanidade. Em outros termos: buscou-se legitimar uma prática de desumanidade através da desumanização do sujeito alvo, conferindo-lhe uma animalidade inata que, em realidade, pertencia ao seu agressor (DUSSEL, 1993).

O colonizador europeu estabeleceu autoritariamente o projeto da modernidade para o mundo, através do qual os fatores culturais, racionais, científicos e econômicos seriam edificados conforme os elementos mais evoluídos da história da humanidade – segundo, claro, a visão de mundo eurocêntrica. Tais elementos foram selecionados tendo como base o próprio padrão de vivência europeia, mediante o qual os outros povos seriam avaliados, constatando-se o seu grau de evolução racial e civilizacional. Nega-se, dessa forma, a alteridade do outro; a caracterização da humanidade do sujeito com o qual se estabelece contato está centrada em uma comparação com o *eu*, violando-se de pronto a autonomia e independência dos demais na construção dos seus próprios elementos sociais (MIGNOLO, 2007).

Neste quesito, consiste a criação da *raça*, como elemento de configuração para a distinção entre o europeu – biologicamente, psicologicamente, culturalmente – dos demais povos que deveriam ser subalternizados. A condição racial de cada grupo humano era feita com base em um padrão eurocêntrico imposto historicamente, sobredeterminado de fora, sem que a população alvo tivesse qualquer possibilidade de contribuição na construção de ideias. Tal projeto de *racialização* (GUIMARÃES, 2016) dos indivíduos negros e indígenas emerge como estratégia de justificação da violência colonial, retirando de modo espúrio e ardiloso o direito efetivo à condição humana e à vivência coletiva segundo a própria visão de mundo de tais sujeitos.

A concretização do ideário eurocêntrico moderno, com a classificação dos povos indígenas e dos negros africanos, foi desenvolvida em distintas searas. No campo religioso, houve a sedimentação destes preceitos, de modo a livrar os colonizadores do possível pecado que estes estariam cometendo. Em verdade, houve o incentivo à empreitada colonial, vez que os indígenas e os africanos foram reduzidos a seres humanos de segunda categoria, tendo os europeus a missão de instruir tais povos com o paradigma civilizacional europeu de modo a salvá-los da perdição espiritual (MIGNOLO, 2007) – ainda que, para tanto, fosse preciso utilizar a violência.

O histórico debate entre Ginés de Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas sobre a humanidade dos povos indígenas ilustra bem o presente panorama. Não obstante Las Casas tenha apresentado uma consistente fundamentação teórica e prática sobre a racionalidade da visão de mundo indígena, calcada em um exercício de alteridade, a Igreja espanhola decidiu pela validade da incorporação dos ameríndios à fé cristã com base na força (RODRIGUES, 2010). Nesse quesito, a religião esteve associada ao projeto político colonial europeu de domínio do território e dos povos americanos, tendo em vista os interesses particulares da própria Igreja Católica com a referida conquista.

No campo acadêmico, constata-se a proliferação de teorias convergentes com a proposta de hierarquização entre seres humanos com base na *raça*. Tanto na Europa como no Brasil, uma série de pesquisadores adotou pesquisas utilizando a teoria da evolução natural das espécies dentro do campo de estudos humano; o chamado *darwinismo social* (BOLSANELLO, 1996) auxiliou na consolidação da teoria de que as raças humanas possuem gradações evolutivas. Nesse quesito, a *raça* branca europeia se encontrava em um estágio natural de superioridade ante às demais raças – indígena e negra africana – nos quesitos biológico, psicológico, emocional e social.

A investigação científica sobre as raças humanas atribuiu caracteres indesejáveis às raças não europeias, qualificando a suposta natureza biopsíquica de ameríndios e de negros africanos como selvagem, instável, preguiçosa, violenta. Tal debate acadêmico serviu para consolidar as teorias da inferioridade dos povos subalternizados historicamente num período mais recente da modernidade. Mais

do que isso, os referidos estudos promoveram a ideia de que a miscigenação entre as raças inferiores e a raça branca produziria uma estrutura social deturpada (SILVEIRA, 1999); o protótipo de sociedade ideal seria realizado a partir da segregação racial estrita, na qual a população branca se reproduzisse somente entre si.

Ante o contexto histórico apresentado, percebe-se que a invenção e a utilização do conceito de raça ao longo da história colonial estiveram associadas à atribuição de caracteres de inferioridade à população de origem não europeia. Os ameríndios e os negros africanos, nesse prisma, receberam impositivamente um estigma racial atributivo de elementos degenerativos, que lhes colocavam em uma situação hierarquicamente subalterna ao homem branco. Dentro deste cenário, englobando ainda as recentes pesquisas genéticas da ciência contemporânea, seria pertinente que o conceito de raça fosse excluído da análise social e humana, tendo-se em conta que o mesmo sempre serviu para promover a exclusão e a opressão de determinados indivíduos na história.

O presente trabalho, entretanto, aposta em uma vertente diatralmente distinta: o conceito de raça deve ser valorizado e exaltado socialmente. Dentro de um contexto histórico recente, o atributo racial criado para subalternizar sujeitos deve servir exatamente para uma destinação inversa: promover a emancipação negada ao longo de séculos para tal população. No intuito de estimular o rompimento da opressão e exclusão ainda presentes, direcionadas para a população cuja atribuição racial histórica foi sempre degenerativa, é preciso que tal marcador racial esteja visível – ao invés de completamente apagado. Somente a partir desta iniciativa é que se tornará possível o debate público em torno de medidas políticas para que a desigualdade de direitos entre a população branca e o povo negro e indígena seja rompida, em um ciclo de emancipação coletivo destes atores.

### **Por que trabalhar o conceito de raça no direito?**

Há um paradigma enraizado na cultura jurídica, que perpassa desde o seu trato na academia até a sua aplicação prática na carreira forense. Tal dogma se constitui sob o prisma da neutralidade inerente ao direito, disseminando o ideal de que o manejo de normas jurídicas independe de preceitos externos à ciência jurídica (VIANNA, 2008). Consagrar-se-ia, segundo tal proposta, o princípio jurídico da igualdade, tendo em vista que os institutos normativos seriam criados e implementados de forma equânime para todos os indivíduos, sem que houvesse uma distinção entre estes.

Ocorre que há uma exacerbação proposital deste valor na condução do direito pátrio, ocasionada por uma prática jurídica direcionada por um formalismo científico que não satisfaz aos anseios de uma sociedade plural e multifacetada. Neste quesito, a neutralidade do direito acaba se tornando em uma justificativa falseada para o amparo de uma dogmática que, julgando-se autossuficiente, afaste conscientemente os condicionantes socio-históricos que possam direcionar o direito para contextos de cisão política e econômica, rompendo com o paradigma social conservador instalado (WOLKMER, 2002).

O direito, assim, perde-se em sua conjuntura científica, posto que se apropria e dissemina o discurso de que a sua estrutura de existência produz resultados segundo o seu objeto próprio e único, independentemente dos condicionantes históricos, políticos, econômicos e sociais. Tal modelo de juridicidade científica, supostamente neutra e imparcial, produz uma racionalidade específica, traduzida sob uma linguagem particular e debatida por um seleto grupo de participantes, legitimados pelo conhecimento singular sobre a área (BOURDIEU, 1989). Desse modo, apenas este corpo técnico e

profissional está apto a interpretar e aplicar os dispositivos legais, repelindo a ânsia popular pela introdução no debate jurídico.

Este cenário ilustra a imposição histórica do modelo científico eurocêntrico sobre o pensamento latino-americano e, em específico, brasileiro. O modelo de juridicidade pautado na racionalidade liberal, de tendência burguesa, encontra-se associado ao formato de produção dos saberes coloniais disseminados ao longo dos últimos séculos nas Américas. O processo de *colonialidade do saber*<sup>4</sup> (LANDER, 2005) alcança com efetividade o conhecimento jurídico, revestindo-o em um véu ilusório de autonomia quanto às demais ciências, vinculando-o ao paradigma burguês-liberal e excluindo quaisquer discussões que se desvinculem da sua tecnicidade científica.

Nesse quesito, o chamado “sujeito de direito” criado pela modernidade indica um indivíduo que, historicamente, possui certas qualidades naturalizadas por um padrão colonial, pressupostas para o alcance da cidadania. No passado, esta inferência era feita expressamente: a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, era um documento jurídico com viés supostamente universal, mas que claramente não estavam direcionadas para as mulheres e para as negras e os negros escravizados. Apenas os homens brancos eram os destinatários dos referidos direitos.

Na contemporaneidade, há uma inversão ideológica estratégica a ser aplicada: as pessoas humanas são, em sua totalidade, destinatária dos direitos fundamentais e humanos dos quais tratam a Constituição Federal de 1988 e as Convenções e Tratados ratificados por parte do Estado brasileiro. Não há, como prega a própria Carta Magna de 1988, qualquer distinção ou preconceito de “origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, IV). Tal prerrogativa conduz ao entendimento de que todos os indivíduos serão, de modo integral e igualitário, alcançados pelos direitos positivados pelo Estado.

Entretanto, a conjuntura social demonstra um quadro completamente diverso. Os dispositivos jurídicos voltados para a totalidade da população brasileira alcançam apenas uma parte desta, tendo em vista o complexo panorama histórico brasileiro. A estruturação política, social e econômica nacional foi, desde a colonização, um projeto das elites para as elites, no qual o papel da população negra era servir tão somente como mão de obra barata e abundante. Após séculos de exploração e apagamento, o cenário contemporâneo evidencia um déficit na aquisição de direitos que permanece incisivo, com a reprodução da subalternização das negras e dos negros – porém, com um viés mascarado e dissimulado.

Nessa vertente, deixar de trabalhar o contexto racial dentro do campo de estudos jurídico é contribuir para a perpetuação do viés colonial que permeia as relações entre brancos e negros na sociedade pátria. A ausência dos conteúdos raciais dentro do panorama de ensino jurídico certamente é uma estratégia propícia para que, propositalmente, o engajamento de possíveis atores adicionais deixe de ocorrer em relação à luta pela emancipação negra. Com tal cenário, percebe-se que este *silêncio* é uma clara opção política adotada para que o passado e o presente continuem projetando um panorama semelhante, no qual a elite branca continua a impor amarras à libertação negra. O *não-dito* (POLLAK,

---

<sup>4</sup> A colonialidade do saber se configura como retórica oriunda dos povos colonizadores dos países periféricos, que classificam os conhecimentos produzidos por sua própria sociedade como os únicos válidos e coerentes, em um movimento de rebaixamento da racionalidade advinda das nações colonizadas. Constrói-se, dessa forma, um modelo eurocêntrico de produção de saberes, hierarquicamente constituído.

1989), assim, objetiva marginalizar quaisquer memórias que estejam associadas à necessidade social de debate público sobre a questão negra.

É crucial debater as questões raciais dentro do espaço acadêmico de formação de futuros juristas, de modo a conscientizar tais estudantes da relevância que a adoção estatal de políticas afirmativas possui no quadro de implementação da igualdade material. Percebe-se na contemporaneidade a clara disseminação de ideias ligados à meritocracia que atuam como barreiras à consecução de estratégias de emancipação de negras e de negros. O debate jurídico em torno da constitucionalidade das cotas raciais para ingresso em universidades públicas, na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, e a discussão sobre as cotas raciais em concursos públicos federais, na Ação Declaratória de Constitucionalidade 41, são casos nos quais tal relação fica evidente (SILVA, 2017).

A retórica de violação dos ideais de igualdade na sociedade, calcados em políticas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros – no caso, concedendo para a população negra supostas vantagens sociais – é comumente disseminado na sociedade pátria. Os setores hegemônicos aduzem, assim, que há uma inversão de direitos constitucionalmente assegurados para todos, que passam a ser direcionados somente para alguns; nesse sentido, “nossos valores não são direitos, mas sim patriarcalismo das elites dominantes” (BENTO, 2002, p. 29). O cenário pátrio, no entanto, reflete justamente um contexto contrário: há uma histórica negação de direitos para a população negra, que permanece na contemporaneidade. A população negra enfrenta números alarmantes de desemprego, falta de escolaridade, precarização de moradia, violência e outros quesitos sociais que ilustram a subalternização racial no Brasil (IBGE, 2010; WASELFSZ, 2013).

A parcela branca da população historicamente abastada expõe o seu posicionamento contrário aos projetos de amparo institucional à emancipação negra, por meio de um discurso baseado em ideais meritocráticos, criando um panorama de *racismo sem racistas* (BONILLA-SILVA, 2003). Há, nesse quesito, a permanência da desigualdade racial, posto que a resistência da população branca em coadunar com políticas afirmativas cria óbices políticos para que estas sejam ampliadas no quadro governamental brasileiro. Assim, “é importante, tanto simbólica como concretamente, para os brancos, silenciarem em torno do papel que ocuparam e ocupam na situação de desigualdades raciais no Brasil” (BENTO, 2002, p. 29).

É preciso ressaltar a relevância dos projetos de cunho emancipatório negro que são abraçados pelas instituições públicas, efetivando políticas afirmativas para as negras e os negros no país. Mais do que isso, tais propostas de igualdade racial possuem validade jurídica plena, raciocínio este que pode ser extraído não somente da principiologia constitucional, mas adicionalmente do texto das Convenções assinadas pelo Brasil. Nesse sentido, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 1968, aduz no art. 1º, §4º em conjunto com o art. 2º, §2º, que é papel dos Estados Partes adotar medidas especiais para o progresso de determinados grupos étnico-raciais, para que estes possam gozar dos direitos fundamentais em condições de igualdade com os demais grupos étnicos.

No intuito de alcançar uma melhoria dentro deste panorama, vislumbra-se um avanço com a adoção do art. 2º, §4º, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso relativas aos Cursos de Direito, instituída pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018. O referido dispositivo exige, entre outros, que o Projeto Pedagógico do Curso deve “prever ainda formas de tratamento transversal dos conteúdos

exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas (...) de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena”.

Como tal alteração normativa é recente, ainda não foi possível identificar possíveis progressos em relação ao trabalho dos cursos de direito no país relativo à temática racial por conta desta nova exigência. Entretanto, tendo em vista o contexto dogmático-tecnicista que vigora nos cursos de direito – que, em parte, é igualmente alimentado pela forma como os concursos públicos e o Exame da Ordem dos Advogados atua em relação às suas provas – não há muita esperança que tal cenário vá se modificar drasticamente. Assim como está sendo com a Lei 10.639/03, os fatores hegemônicos que impedem a consecução de propostas de amparo efetivo à conscientização social sobre a questão negra são incisivos e poderosos.

O trabalho de construção de um paradigma epistemológico-científico no campo do direito que esteja mais aberto à discussão racial, fomentando a conscientização crítica (FREIRE, 1967) dos futuros juristas, é árduo e complexo. O conservadorismo liberal que domina os rumos da política e da educação pátria deve ceder à necessidade de formação de cidadãos que possam refletir criticamente sobre as demandas sociais relevantes a serem trabalhadas pelo Estado. Nesse quesito, fica evidente a luta contemporânea pela desvinculação de conteúdos escolares e universitários estritamente ligados à competitividade individual no mercado de trabalho e ao progresso técnico-econômico das empresas e indústrias como única e exclusiva função dos centros de ensino. Deve-se resgatar o relevante contexto de formação cidadã no campo do direito – mas não somente nele –, no qual a universidade possa assumir formas múltiplas de responsabilidade social que, no presente trabalho, estão ligadas à questão racial (SANTOS, 2011).

### **Considerações finais**

Os profissionais que atuam na área jurídica possuem uma grande responsabilidade na seara de manejo institucional em relação aos direitos da população. O papel conferido pelo Estado a advogadas/os, magistradas/os, delegadas/os, promotoras/es, procuradoras/es, entre outros, é de suma importância para as instituições públicas e para a sociedade. A formação destes indivíduos deve, nesse quesito, abarcar não somente conhecimentos técnicos, mas uma análise profícua sobre as relações sociais, políticas, econômicas e raciais dentro das quais estes dispositivos estão inseridos.

Nessa seara, é preciso superar o contexto de educação pátrio. O modelo formativo que impera no sistema educacional brasileiro opera de modo estanque e mecânico, sem que haja o estímulo para que as/os estudantes desenvolvam sua capacidade crítica sobre o mundo. O contexto de educação bancária, em que os discentes são meros depósitos, não atende aos anseios de uma sociedade que objetiva transformações sociais significativas. Tal formato de educação somente corrobora os interesses das classes hegemônicas, interessadas em manter-se em posições de poder e privilégio.

No campo jurídico, este formato educacional contribui para que os futuros juristas estejam aptos somente para a aplicação operativa da legislação, sem uma pertinente reflexão crítica acerca das relações de poder dentro das quais cada instituto normativo está vinculado. A excessiva carga de conteúdos tecnicista, descompromissada de uma coerente análise sobre os objetivos para as quais tais institutos são efetivamente utilizados, apenas corrobora com a opressão e a exclusão de grupos sociais historicamente alijados do processo de cidadania no Estado brasileiro.

Entre tais grupos, inegavelmente encontramos a população negra, historicamente segregada e explorada. É preciso, nesse sentido, colocar em debate o conceito de raça que, ao longo de séculos de colonização, foi utilizado como amparo para o cometimento de diversas atrocidades contra as negras e os negros no Brasil. Assim como o elemento racial foi, neste diapasão, um instrumento para hierarquizar sujeitos e classificar pessoas, direcionando-lhes estereótipos inferiores e selvagens, emerge a necessidade de resgatar o conceito racial para provocar, na contemporaneidade, o efeito reverso: promover políticas públicas para que a população negra alcance a igualdade material na sociedade.

Justifica-se, desse modo, a tratativa incisiva da temática racial no campo acadêmico do direito. A Universidade, como promotora de saberes voltados para a concretização efetiva de necessidades sociais, como espaço de construção de caminhos para a transformação social, não pode se olvidar do seu papel precípuo. Nega-se, dessa forma, que os centros de ensino e pesquisa detenham somente a função de realizar a preparação técnica para a atuação dentro do mercado de trabalho; os espaços de produção do saber possuem uma responsabilidade maior, da qual não podem se olvidar.

A fim de evitar a continuidade de práticas jurídicas opressoras e discriminatórias, em um movimento de desconstrução do senso comum racista – calcado em discursos voltados para a meritocracia pura, entre outros – direito e raça devem estar interligados no âmbito de estudo acadêmico. A formação de uma comunidade jurídica que possua valores e preceitos correlacionados com a prática efetiva de direitos humanos, pautada pela alteridade, pelo comprometimento com o resgate e a valorização da população subalternizada, não pode estar dissociada do estudo da temática racial no Brasil.

A ampliação do debate acerca da marginalização e das batalhas da população negra no país, em conjunto com a reflexão sobre a responsabilidade que a aplicação dos institutos jurídicos detém nessa seara, certamente provocarão um fluxo de melhoria em relação ao trato das políticas afirmativas em relação às negras e aos negros na sociedade. Mais do que positivar normativas de regulamentação e diretrizes a serem seguidas para os cursos de direito do país, é preciso promover o diálogo jurídico-racial como uma prática efetiva entre as/os docentes, as/os discentes e toda a comunidade nacional.

## Referências

ALBUQUERQUE, Wlomyra R. de; FRAGA FILHO, Valter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

BELTRÃO, Jane Felipe. Histórias 'em suspenso': os Tembê de 'Santa Maria', estratégias de enfrentamento do etnocídio cordial. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 195-212, 2012.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe (Orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. São Paulo: ANDHEP, 2008, p. 313-334.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BLOWER, Ana Paula. Grupos distorcem estudos, e cientistas frisam: 'Não existem raças humanas do ponto de vista genético'. **O Globo**, Rio de Janeiro, 19 out. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/grupos-distorcem-estudos-cientistas-frisam-nao-existem-racas-humanas-do-ponto-de-vista-genetico-23168524>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba, n. 12, pp. 153-165, 1996.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racism without racists**: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Censo do Poder Judiciário**: VIDE – vetores iniciais e dados estatísticos. Brasília: CNJ, 2014.

CALEIRO, João Pedro. Os dados que mostram a desigualdade entre brancos e negros no Brasil. **Exame**, São Paulo, 20 nov. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/os-dados-que-mostram-a-desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-brasil/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. **De projeto a processo colonial**: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808). 2012. 337f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2012.

COSTA, A. B.; SOUSA JUNIOR, J. G. de. O direito achado na rua: uma ideia em movimento. In: COSTA, A. B. [et al.] (orgs.). **O direito achado na rua**: introdução crítica ao direito à saúde. Brasília: CEAD/UnB, 2009.

CUCOLO, Eduardo. Brancos têm renda 74% superior à de pretos e pardos, diz IBGE. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 nov. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/11/brancos-tem-renda-74-superior-a-de-pretos-e-pardos-diz-ibge.shtml>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DALAPOLA, Kaique. Negros representam dois terços da população carcerária brasileira. **Portal de Notícias R7**, São Paulo, 8 dez. 2017. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/brasil/negros-representam-dois-tercos-da-populacao-carceraria-brasileira-08122017>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças – A educação no Brasil colônia. **Revista Anpoll**, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti; Lílian Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 28, n. 2, p. 161-182, ago. 2016.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Trad. João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEITE, Serafim. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal): 1549-1760**. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MEDIAVILLA, Daniel. Devemos continuar usando o conceito de raça? **El País**, 8 fev. 2016. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/05/ciencia/1454696080\\_059342.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/05/ciencia/1454696080_059342.html)>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de America latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Trad. Silvia Jawerbaum; Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2007.

MINCER, Jacob. Human Capital and economic growth. **National Bureau of Economic Research**, Cambridge, Working Paper n. 803, nov. 1981.

MOTTA, Vânia. A questão da função social da educação no novo milênio. **Boletim Técnico do SENAC**, n. 33, p. 52-55, 2007.

PATY, Michel. Os discursos sobre as raças e a ciência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 33, p. 157-170, maio/ago. 1998.

PINA, Rute. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. **Brasil de Fato**, São Paulo, 8 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso em: 2 out. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RODRIGUES, Juan Pablo Martín. **Juan Ginés de Sepúlveda: gênese do pensamento imperial**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ROTHENBURG, Walter Claudius. Igualdade material e discriminação positiva: o princípio da isonomia. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 13, n. 2, pp. 77-92, jul./dez. 2008.

ROTONDANO, Ricardo Oliveira. Formação ético-jurídica do cidadão como solução para a crise de eficácia dos direitos humano-fundamentais. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v. 8, n. 3, set./dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, pp. 3-76, mai. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Renan. É correto falar em raças humanas? **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, 28 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/11/28/coluna-ciencias-or-e-correto-falar-em-racas-humanas/>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, pp. 169-189, 2008.

SILVEIRA, Daniel. População que se declara preta mantém tendência de crescimento no país, aponta IBGE. **Portal G1**, Rio de Janeiro, 26 abr. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-mantem-tendencia-de-crescimento-no-pais-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SILVEIRA, Renato da. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, UFBA, n. 23, pp. 87-144, 1999.

VASCOUTO, Lara. 25 privilégios que brancos usufruem simplesmente por serem brancos. **Instituto Geledés**, São Paulo, 12 dez. 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/25-privilegios-de-que-brancos-usfruem-simplesmente-por-serem-brancos/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

VIANNA, Túlio Lima. Teoria quântica do direito: o direito como instrumento de dominação e resistência. **Prisma Jurídico**, v. 7, n. 1, pp. 109-129, jan./jul. 2008.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2013.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.