



# IDENTIDADE ÉTNICA E INTERCULTURALIDADE

*O pensar teológico em tempos sombrios*

---

IURI ANDRÉAS REBLIN  
MARCELO RAMOS SALDANHA  
ONEIDE BOBSIN  
ORGS.





Marcelo Ramos Saldanha  
Iuri Andréas Reblin  
Oneide Bobsin

IDENTIDADE ÉTNICA,  
INTERCULTURALIDADE E GÊNERO



São Leopoldo

2019



### Faculdades EST

Rua Amadeo Rossi, 467, Morro do Espelho  
93.010-050 – São Leopoldo – RS – Brasil  
Tel.: +55 51 2111 1400  
Fax: +55 51 2111 1411  
www.est.edu.br | est@est.edu.br



Esta obra foi licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial- Sem Derivados 3.0 Não Adaptada.

Reitor  
Wilhelm Wachholz

Conselho Editorial ad hoc  
Euler Renato Westphal (Univille) | Simone Loureiro Brum Imperatore (ULBRA) | Lori Altmann (UFPel) | Georgina Helena Lima Nunes (UFPel) | Roberto Ervino Zwetsch (Faculdades EST) | David Mesquiati de Oliveira (Faculdade

Unida de Vitória) | Edla Eggert (PUCRS) | Dion A. Forster (Stellenbosch University) | Oneide Bobsin (Faculdades EST) | Kathlen Luana de Oliveira (IFRS).

**Capa e diagramação:** Marcelo Ramos Saldanha.

**Revisão:** das pessoas autoras.

Esta é uma publicação sem fins lucrativos, disponibilizada gratuitamente no Portal de Livros Digitais da Faculdades EST, bem como outros espaços. Os textos publicados neste livro são de responsabilidade de seu autor, tanto em relação ao respeito às normas técnicas e ortográficas vigentes e à idoneidade intelectual (respeito às fontes) quanto acerca do copyright. Qualquer parte pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

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

I195s Identidade étnica e interculturalidade: o pensar teológico em tempos sombrios / Marcelo Ramos Saldanha, Iuri Andréas Reblin, Oneide Bobsin (orgs.). – São Leopoldo: Faculdades EST, 2020.

99 p. ; 23 cm

ISBN 978-85-7005-031-1

E-Book, PDF

1. Identidade étnica. 2. Multiculturalismo. 3. Identidade de gênero. 4. Integração social. 5. Inclusão escolar. 6. Racismo – Brasil. I. Saldanha, Marcelo Ramos. II. Reblin, Iuri Andréas, 1978-. III. Bobsin, Oneide. IV. Título.

CDD 305.8



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
Iuri Andréas Reblin Marcelo Ramos Saldanha	
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
Oneide Bobsin	
<b>BEM VIVER E TERRA SEM MALES .....</b>	<b>20</b>
Luís Carlos Dalla Rosa	
<b>ESCOLA E INTERCULTURALIDADE.....</b>	<b>38</b>
Luciana Santos Bispo Maria Gorete Pereira	
<b>O RECONHECIMENTO DAS MULHERES NEGRAS COM DEFICIÊNCIA FRENTE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL .....</b>	<b>58</b>
Liane Marli Schäfer Lucca Rosângela Angelin	
<b>RACISMO MADE IN BRAZIL.....</b>	<b>75</b>
Gabriela Felden Scheuermann Noli Bernardo Hahn	
<b>ÍNDICE ONOMÁSTICO .....</b>	<b>95</b>





## APRESENTAÇÃO

Iuri Andréas Reblin

Marcelo Ramos Saldanha

### Política

A política se refere a nossas ações de **coletividade**, à **convivência** com a diferença e a **ações estratégicas** em prol do bem comum. A política tem a ver com como nós nos relacionamos uns com os outros apesar de nossas diferenças e em respeito a nossas **diferenças**. Pensar sobre política envolve o debate sobre como modos de ação, organização, decisões humanas possibilitam a liberdade ou a exploração, a autonomia ou a dependência. É mais do que compreender processos e **sistemas de governabilidade** existentes.

O contexto político nacional e internacional tem refletido dificuldades políticas. Ações políticas têm sido fortalecidas por situações de **opressão e violência**. Mesmo em contextos democráticos são perceptíveis limitações e violências semelhantes a contextos **ditatoriais e totalitários**. Os modos de organização e gestão políticas têm se mostrado frágeis quando se trata de perguntar pela **vidade** inúmeras pessoas. Assim, pensar política é pensar o quanto nós estamos nos aniquilando e o quanto nós não estamos conseguindo **conciliar e dialogar** com as diferenças. Política tem a ver com **democracia**, com repensar constantemente processos democráticos e suas limitações, com revisitar histórias ditatoriais.

**Religião e política** sempre se envolveram ao longo da história, mediadas pelo discurso do **poder**. O entrelaçamento

religião-política demonstra-se complexo e não isento de violências e violações. De uma forma ou outra, religiões são ou sujeitos ou objetos de acontecimentos políticos, seja quando religiões impõem ações coletivas, seja quando motivam pensamentos e preconceitos contra a diferença, seja quando promovem a reflexão sobre a **vida pública** e a **luta por direitos**. Religiões não estão fora de ações e decisões políticas. Nesse sentido, a política demanda uma reflexão como parte do mundo, como **responsabilização pelo mundo**. Se política é convivência com as diferenças, uma teologia crítica e autocrítica também assume **comprometimentos políticos**. É imperativo que política e, nela, democracia se tornem pauta de reflexão teológica.

## ESTÉTICA

Em sua compreensão histórica, estética não é mera aparência, forma ou obras belas para a contemplação. A **experiência estética** não pode ser compreendida, se houver separação entre racionalidade e sensibilidade. Estética refere-se a **experiências, relações, significações, expressões, interpretações**. Pela experiência estética, há uma relação entre quem experimenta/interpreta e o que é experimentado/interpretado. Trata-se de convertermos nosso olhar sobre a **realidade**. Estética tem a ver com provocar o nosso olhar para um convite a permanecemos juntos às coisas, num **reencontro com o mundo**. Pela experiência estética, é possível rompermos com a condição de descartabilidade da vida. A experiência estética envolve **arte** em todas as suas expressões: **música, poesia, teatro, dança, escultura, arquitetura, literatura, cinema, quadrinhos**.

A obra de arte **testemunha o mundo**, desvela-o. Ela permite um **voltar ao mundo**, afirmando a **temporalidade** e a **fragilidade** do acontecer do ser. A relação com a obra de arte é sempre um **acontecimento** gestado e em **gestação**, pleno, significativo, comprometido, único, acabado e aberto. Assim, é possível perceber que as tentativas de generalizar a experiência estética destroem justamente a **liberdade**, a **autenticidade**, a **criatividade**; tentam prender o **mistério**, padronizar a experiência numa única lógica, categorizar **modos de pensar e**

**sentir**, enquadrar o olhar. As diversas formas de arte constituem em uma reorientação ao habitar o mundo. Por isso, estética é conjugada com ética = ESTética.

As experiências estéticas constituem parte indelével das **histórias das religiões** (as músicas, os ritos, os mitos, os vitrais, as peças teatrais, as artes). Por meio de um olhar teológico às expressões artísticas e às experiências estéticas, há a possibilidade de um **questionamento crítico** dos modelos de racionalidade e de ciência existentes. Como **discurso humano** acerca da **esperança**, como denúncia de violências e violações que ferem a convivência e anúncio de **símbolos de beleza** e de uma realidade ausente, o saber teológico se conjuga com ética e estética.

## Direito

Pensar sobre direito remete à preocupação com as **condições da vida** e com a **qualidade das relações** existentes no **espaço público**. O direito vai além dos **sistemas jurídicos**. No cenário político, temos testemunhado inúmeras violências e violações. Logo, pensar sobre direito traz o enfoque nos **direitos humanos**, nas **lutas sociais**, no clamor por justiça, na percepção das **desigualdades**, na desconstrução de lógicas de exploração e opressão. No amplo contexto dos direitos humanos, precisamos nominar as lutas contra o **sexismo**, o **racismo**, a **homofobia**, a **exploração ambiental** e outras formas de degradação do mundo.

Infelizmente, as religiões são **violadoras de direito**, assumindo frequentemente posturas violentas em relação à alteridade e à convivência com as diferenças. Assim, os direitos humanos emergem como “sinais dos tempos”, como afirma Norberto Bobbio, sendo reflexo das contradições humanas, visto que os seres humanos não são definidos “[...] apenas do ponto de vista da sua miséria, mas também do ponto de vista da sua grandeza em potencial”.<sup>1</sup> Dessa forma, a teologia torna-se um saber que ouve “os gemidos dos que sofrem”, assumindo a postura

<sup>1</sup> BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 4. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 223.

de um saber de resistência, de participação na construção dos direitos humanos.

Nessa direção, entre os dias 10 a 13 de setembro de 2018 foi realizado o IV Congresso Internacional da Faculdades EST, que convidou a debater sobre política, em especial, a democracia, o papel político da teologia, as relações entre religião e Estado e as ações das religiões na vida pública, sobretudo, quando a convivência com as diferenças se torna cenário de violência; sobre a experiência estética e as expressões artísticas como testemunhas do mundo, como possibilidade de **reflexão crítica de reorientação** à ação teológica; sobre direito, em especial, direitos humanos, e a pensar o papel da teologia na construção crítica das relações entre as pessoas e com o mundo, num compromisso político, estético e ético – em esperança e em oração – com a liberdade, a dignidade, a igualdade e a convivência das diferenças.

Os textos que compõem esse livro foram submetidos no eixo temático “Identidade étnica, interculturalidade e gênero” organizado pelo Grupo de pesquisa *Identidade Étnica e Interculturalidade* e fazem parte de uma coleção de livros oriundos do IV Congresso Internacional da Faculdades EST. Cada livro é fruto dos debates ocorridos dentro dos grupos de pesquisa, nos encontros entre as pessoas pesquisadoras nos quais se firmou o compromisso político, estético e ético – em esperança e em oração – com a liberdade, a dignidade, a igualdade e a convivência das diferenças.



## APRESENTAÇÃO

Oneide Bobsin

A oportunidade para fazer a apresentação desta coletânea de textos sobre *Identidade Étnica e Interculturalidade – o pensar teológico em tempos sóbrios* chegou num hora em que havia concluído a leitura de *O fim do Império Cognitivo*, de Boaventura de Sousa Santos, em cuja obra são analisadas com a profundidade necessária as epistemologias do sul. Mesmo que os textos aqui apresentados nem sempre fazem referências explícitas às problematizações a respeito da crítica às epistemologias do norte, eles estão eivados de noções e conceitos situados nos debates sobre as epistemologias do sul.

Coincidência ou não, a leitura de *A queda do Céu – Palavras de um xamã Yanomani*, elaborado pelo antropólogo Bruce Albert, após ouvir atentamente por duas décadas o xamã Davi Kopenawa, correu paralelo às leituras dos textos que compreendem este E-book. Mais do que uma coincidência temporal, as leituras dessas obras e os textos aqui apresentados estão em sintonia teórica e se entrecruzam criativamente num espírito teórico de nosso tempo que se contrapõe à monocultura do saber de teorias eurocêntricas. Em suas discussões com as epistemologias do norte, Boaventura de Sousa Santos não as rechaça totalmente. Sua crítica ataca o eurocentrismo por este se entender como o único. Os debates sobre as epistemologias do sul reconhecem as epistemologias do norte como uma entre tantas outras. Os textos aqui apresentados são testemunhas destes debates onde norte e sul não são espaços geográficos.

A obra de Davi Kopenawa e de Bruce Albert, um yanomami e um francês, sintoniza-se com aquilo que Boaventura denomina epistemologias do sul. O destaque vai para as lutas de resistências e de superação da opressão dos povos indígenas. Seus xamãs inalavam um pó através do qual os espíritos se aproximam para cuidar das pessoas e do meio ambiente. Missionários brancos tentaram “exorcizar” os espíritos cuja proximidade sustentam o céu a fim de que ele não caia sobre o povo e mate a todos. Mas foram expulsos depois de trazer uma mensagem junto com doenças desconhecidas dos yanomami. Muitos morreram por causa das doenças trazidas pelos missionários. O deus dos missionários não conseguiu curar as pessoas contaminadas pelas doenças advindas com uma mensagem de Teosi. Então, foram corridos e o deus deles virou fantasma, conforme Kopenawa.

Esta resistência que impede a queda do céu perturba muitos teóricos das epistemologias do norte. Com mais de quinhentos anos de dominação não se conseguiu fazer uma terra arrasada das culturas dos povos indígenas, africanos e de tantos milhões de pobres. Eles resistem por causa da proximidade dos espíritos que sustentam o céu. O pó inalado pelos xamãs não é o ópio para os Yanomamis e tantos outros povos. Certamente, a mensagem dos missionários que não souberam dialogar com os povos diferentes tivesse sido um ópio e, por isto, rechaçada ou reinterpretada. Os yanomamis chegaram a aderir à mensagem dos missionários, talvez pelo temor de serem queimados no inferno. Mas nem estas ameaças conseguiram fazer terra arrasada de suas tradições. O céu dos missionários caiu e matou muitos pelas pestes, razão pela qual foram corridos.

Como já disse acima, os textos desta coletânea não tem a pretensão de impedir que o céu não caia e que os espíritos voem para longe. Mesmo assim, ocupam o lugar do antropólogo Bruce Albert que traduz para as peles, como Kopenawa denominava o papel, onde sua tradição oral se metamorfoseia em tradição escrita. O antropólogo foi autorizado a colocar em “peles” a mensagem de Kopenawa para os brancos, mostrando assim que outro mundo é possível a partir daquele que existe nas visões de Kopenawa. Evidente que a tradição oral renegada pelas epistemologias do norte corre risco ao ser inscrita nas línguas dos brancos. Mas não temos outra saída com os nossos textos

acadêmicos. Em nós se entrecruzam as epistemologias do sul e do norte, mesmo que haja um abismo entre elas.

A exemplo de Kopenawa, o primeiro texto deste E-book faz um convite teórico e nos chama a viver a terra sem males, tendo em vista a cosmologia indígena como uma epistemologia decolonial teológica. O professor Luis Carlos Dalla Rosa parte da interpelação que vem do Outro numa perspectiva decolonial e de libertação. Nas palavras dele, o ponto nuclear do artigo é o encontro com a memória coletiva e o modo de viver do povo guarani; um povo livre e profundamente espiritual. Ainda em seus termos sustenta o objetivo de colocar em discussão o sentido que emerge dos conceitos bem viver e terra sem males, no horizonte de uma teologia prática pautada pela ética da libertação.

Parafraseando Kopenawa, Dalla Rosa traz para o debate outros “espíritos” inquietos com a modernidade e seu lado cruel para os povos oprimidos, como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Glória Anzadúo, Graciela Chamorro e Franz Hinkelammert, entre outros e outras. A colonialidade é desconstruída teoricamente e o bem viver e a terra sem males deixam de ser uma utopia do passado e passam a ser uma referência para um outro mundo. Hinkelammert aceita criticamente a visão de Kopenawa, segundo a qual o seu mundo sem a queda do céu seja uma alternativa para a humanidade. Hinkelammert olha para a Bolívia e sua experiência do bem viver como uma bússola e não como uma alternativa para o capitalismo que não se realiza localmente.

O debate trazido pelo texto de Della Rosa faz fácil conexão com as reflexões das professoras Luciana Santos Bispo e Maria Gorete Pereira. Deduzimos de Della Rosa que há uma colonialidade do saber, sendo a escola o locus para que a alteridade seja suprimida, mas, ao mesmo tempo, pode ser o espaço para uma educação decolonial que respeita o Outro nos outros e nas outras, invisibilizados e invizibilizadas pela monocultura do saber.

O foco do texto das professoras já mencionadas está nas ações de (des)valorização da identidade indígena por uma escola pública do interior do estado da Bahia. Valendo-se de uma pesquisa empírica confirmam os problemas da inclusão e a ausência da diversidade, apesar da existência do Estatuto do Índio e da Lei 11.645, de 2008. Os dados são alarmantes. Apenas 2% se sentem

incluídos na escola como integrantes de uma etnia indígena, ao passo que 98% se sentem excluídos e não representados. E todas as pessoas pertencentes à etnia indígena naquela escola já se sentiram afetados negativamente por comentários e pela forma como a história dos povos indígenas é contada. Os dados são estarecedores e revelam a escola como uma instituição social de reprodução do pensamento colonial.

Mesmo assim, as autoras trazem reflexões de outros pensadores sobre como superar o debate sobre a falta de reconhecimento da diversidade social, cultural, étnica e religiosa. Os pequenos avanços jurídicos nas áreas de inclusão, frutos de lutas por reconhecimento, ainda não foram traduzidos para a escola. Logo, as reflexões sobre as ações de (des)valorização tem uma longa caminhada. O saber está colonizado e processo decolonial da educação tem um longo caminho já iniciado nos debates e ações para uma escola inclusiva. O texto das professoras é um testemunho deste caminho.

As reflexões das educadoras sobre a inclusão faz ponte com o texto de Liane Marli S. Lucca e Rosângela Angelin, que tematizam o reconhecimento das mulheres negras com deficiência frente às políticas públicas de inclusão no Brasil. A interface entre o universo jurídico feminista das autoras e os Direitos Humanos baliza a discussão sobre a invisibilidades destas mulheres por serem negras e com deficiência.

Os atributos sobre origem, raça, sexo, cor e idade podem facilmente se tornar estigmas. Uma mulher negra sofre um duplo estigma, já um homem negro pode ser estigmatizado pela cor, mas ser beneficiário na condição de um sexismo. Uma mulher branca por ser vítima de sexismo e beneficiária do racismo. Assim, há uma multiplicidade de possibilidades de fazer relações afins e contraditórias, o que problematiza muito a análise, mas também a consciência de superar a discriminação pela solidariedade.

Se, no entanto, os atributos se orientarem pelos princípios da diferença e da diversidade não haverá estigma por causa deles e os atributos justificados no âmbito pelo Estado através da Constituição Federal atuarão na dignidade das pessoas. Assim, o debate das autoras se sustenta pelo princípio da igualdade isonômica no contexto da antidiscriminação que, no caso em

estudo, abrange as categorias de gênero e étnica. Então, pode-se deduzir que o respeito à diferença e à diversidade implicará em vida digna e, acima de tudo, saudável. Mas as pessoas raramente superam as condições de discriminação, se o não houver políticas públicas e solidariedade.

As teses sustentadas pelas autoras trazem um elemento fundamental para o debate sobre as lutas de antidiscriminação na área dos Direitos Humanos. É fundamental que os debates sobre diversidade e diferença precisem vir acompanhados das lutas pela igualdade social e distribuição de renda, além de outras políticas públicas. Não é difícil imaginar o drama de uma mulher negra, pobre numa família patriarcal. As autoras lembram reflexões de Tiburi a respeito de ser mulher na sociedade patriarcal. Ser mulher por si só já traz as marcas da discriminação. Agora, ser mulher, pobre, negra com deficiência numa sociedade sexista, é mais do que somar atributos de sofrimentos. É potencializá-los ao extremo e ferir a dignidade humana em seu âmago. Por esta razão é preciso reiterar o vínculo entre luta por reconhecimento e igualdade econômica. Assim, as autoras trazem para o debate a relação entre diferença e igualdade, sem a qual as pessoas pobres terão um peso maior em suas vidas, mesmo se fazendo presente a luta por reconhecimento.

Encadeando-se com os textos anteriores na temática que gerou este E-Book, *Racismo Made in Brazil*, da professora Gabriela Feldmann Scheuermann e do professor Noli Bernardo Hahn, realça com propriedade acadêmica o não dito como estratégia perversa da cordialidade. Desta forma, o racismo está em foco. Nas palavras do autor e da autora do artigo em apresentação, o racismo praticado por meio do não-dito está tão introjetado e naturalizado que muitas pessoas sequer se dão por conta que frases, imagens e piadas são meios de violência e opressão.

O artigo retoma com muita evidência argumentos para um debate que precisa ser reiterado, especialmente agora em que vivemos em nosso país e no mundo a ascensão da era da negação dos direitos, com ênfase na homofobia, no sexismo patriarcal e direitos trabalhistas, entre tantos outros. As forças de invisibilização e do não-dito crescem assustadoramente pela negação de políticas públicas.

O artigo da professora Gabriela e do professor Noli revolvem um passado no qual a miscigenação ou a mistura de raças foram consideradas causas da degeneração de nosso povo e da falta de desenvolvimento. A partir de uma ideologia perversa nossas elites jogaram nas costas das vítimas as causas de sua má vontade e incapacidade de, ao menos, desenvolver uma revolução burguesa. A autora e o autor trazem nomes de intelectuais que, até os anos 30 do século passado, produziram as justificativas para justificar o nosso desenvolvimento. Além disso, nos informam de mudanças trazidas por outros intelectuais, como Gilberto Freyre, que tentou redimir os negros e as negras do “karma” da degeneração do povo brasileiro. Freyre elogia as nossas misturas e a miscigenação. Vê nelas um valor positivo. E o resultado desta visão conflui numa outra ideologia, ou seja, o mito da democracia racial, como distintivo de outros povos que segregaram negros e negras depois da abolição.

Com suas argutas análises corroboram publicações recentes como a de Jessé Sousa, para o qual Gilberto Freyre e outros ideólogos da democracia racial conseguiram tornar senso comum o encobrimento do racismo. Afinal, somos cordiais. Freyre foi bem sucedido na elaboração do mito, este como falsa consciência, da democracia racial. Assim, o mito favorece o não-dito. A apresentação de dados de pesquisas empíricas mostram uma falsa divisão entre o povo. Mais de 80 % não se entende como racista, mas vê no outro atitudes racistas. Os percentuais nos mostram que encubro em mim o que acuso nos outros. Este mecanismo perverso de ocultamento da discriminação facilmente poderia ser transladado para a política, violência e corrupção cotidiana. Acuso o outro para esconder o meu racismo e a minha corrupção. Como vemos, o texto de Noli e Gabriela nos lembra de um mecanismo de ocultamento ou de invisibilização da violência racial e social contra os negros, as negras e a maioria dos pobres. Os dados empíricos do artigo confirmam que a democracia racial encobre a eliminação de jovens negros e justifica a pobreza de uma raça que, por quatro séculos, sustentou o Brasil.

Contudo, nada é natural. Desnaturalizar é uma tarefa política e pedagógica, especialmente num tempo em que se articulam as bancadas evangélicas, a bancada da bala e do agronegócio para dizimar os direitos conquistados a duras penas.

O artigo volta a nos mostrar que a tarefa das forças democráticas e populares consiste em desmascarar, como mentirosa, a naturalização da democracia racial que oculta a violência e a causa de tanto ódio à democracia.

Mas há um outro dado da atualidade que merece novos estudos ou análises complementares. Se, por um lado, o mito da democracia racial se sustenta, por outro, ele deixa de encobrir o ódio classista, racista e sexista. Há, no atual governo de extrema direita, forças que não mais encobrem o ódio e a violência contras as classes e categorias que julgam perigosas. Estamos redescobrimo um Brasil que estava ai, à mão, e que tentamos não ver. As forças democráticas e populares não foram tomadas pela ideologia do encobrimento das injustiças estruturantes, mas precisa de análises como estas para se antecipar aos fatos brutos da brutalidade de setores do Estado brasileiro a favor do mercado máximo.

Os textos desta coletânea suscitaram mais do que uma apresentação. Eles instigaram e instigam questões cruciais do momento nacional e internacional. Mostram a relevância da pesquisa na defesa dos direitos dos oprimidas e das oprimidas e o descentramento do ser humano eurocêntrico que não se enxerga numa teia com outros seres. Enfim, precisamos decolonizar o nosso ser e o nosso crer. É uma tarefa gigantesca mais não impossível. Como disse o filósofo marxista Ernst Bloch, a categoria da possibilidade precisa voltar para as ciências. Os textos deste E-book sinalizam para os caminhos das possibilidades na teologia, na educação, na visão jurídica feminista e na sociologia. Boa leitura.



## BEM VIVER E TERRA SEM MALES

### a cosmologia indígena como uma epistemologia decolonial teológica

Luís Carlos Dalla Rosa<sup>2</sup>

#### Introdução

Da sabedoria dos povos indígenas emerge a cosmologia do bem viver e da terra sem males. Trata-se de pôr em discussão uma cosmologia que se articula como interpelação que vem do Outro, apontando um itinerário decolonial e de libertação. Se, por um lado, sob a lógica da colonialidade e da afirmação do Mesmo, nega-se a palavra do Outro, não obstante, concebe-se que outras narrativas emergem, apresentando significados de fronteira que colocam em questão a concepção de mundo tornada hegemônica. Com efeito, “a história indígena não é de vencidos, mas uma história viva e presente, de avanços e resistência, de fazer renascer um mundo mais humano para todos, irmanados com a nossa Mãe Terra”<sup>3</sup>. De modo que o *bem viver* e a *terra sem males* surgem como expressões que se entrecruzam, sinalizando o encontro de sabedorias tecidas a partir do protagonismo dos povos autóctones de *Abya Yala* (expressão oriunda da tradição Kuna, significa *terra*

<sup>2</sup> Graduado em Filosofia (UCS - Caxias do Sul) e Teologia (Unilasalle - Canoas), doutorou-se em Teologia (Faculdades EST / São Leopoldo), na área de concentração Religião e Educação, com a tese “Educar para a sabedoria do amor: a epifania do rosto do outro como uma pedagogia do êxodo”. É pós-doutor em Teologia (EST / São Leopoldo e Princeton Seminary Theological / Princeton, EUA), na área de Religião e História, participou no Programa Programas Estratégicos - DRI da CAPES.

<sup>3</sup> ALENCAR, Jackson de. **A terra sem males**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 23.

*madura, terra viva* ou *terra em florescimento*) que se espalha como memória e sentido pelas veredas do que se convencionou chamar de América Latina.

Embora a pesquisa leve em consideração outros referenciais, como a concepção andina de *bem viver*, o ponto nuclear do presente artigo é o encontro com a memória coletiva e o modo de viver do povo guarani, “um povo livre e profundamente espiritual”.<sup>4</sup> A comunidade guarani é uma das mais expressivas etnias indígenas que habitam ampla região da América do Sul, desde o Paraguai, Bolívia, Argentina, Uruguai e parte centro-meridional brasileiro. O principal objetivo deste artigo é colocar em discussão o sentido que emerge dos conceitos de *bem viver* e *terra sem males*, pensando nas possíveis decorrências para a teologia prática, na perspectiva de uma ética da libertação. De forma específica, a partir da concepção de decolonialidade ou descolonialidade, presente na obra de Walter D. Mignolo, semiótico argentino radicado nos Estados Unidos, trata-se de colocar em discussão a dinâmica colonial que se entranha nas diversas dimensões político-sociais, incluindo o religioso.

Procura-se adotar uma perspectiva de fronteira, na medida em que o acento na ideia de libertação adentra uma epistemologia que está à margem da oficialidade ocidental (eurocêntrica) que molda os parâmetros de linguagem, memória e conhecimento. A aposta numa teologia decolonial suscita o encontro com uma transitoriedade teológica, uma travessia de *aprendência*. O que isso quer dizer? A partir de Glória Anzaldúa,<sup>5</sup> autora *chicana* que viveu geográfica e culturalmente na zona fronteira entre o México e os Estados Unidos, designa-se uma travessia que vem de uma sabedoria de fronteira, *borderlands*. A voz que vem da outra margem, embora possa incluir um sentido de territorialidade, indica sobretudo a fronteira que se faz memória e palavra que liberta. A alteridade é o critério hermenêutico que deve sinalizar o sentido do encontro com o tema que instiga a própria pesquisa. O

<sup>4</sup> ALENCAR, 2009, p. 17.

<sup>5</sup> ANZALDÚA, Gloria. *Boderlands – La frontera: the new mestiza*. 4. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

rosto do Outro manifesta a possibilidade de uma apreensão que é plural. Rostidade que se faz proximidade e motiva o sentido do humano em travessia.

## Ontologia da colonialidade e terra sem males

A cosmologia dos povos indígenas surge como sentido ético que desborda, fissura e questiona as fronteiras da ontologia teológica que introduzem e sustentam dinâmicas de colonialidade, opressão e exclusão do Outro. A partir do contexto indígena, o sentido de alteridade pode ser também recepcionado enquanto jovem, mulher, LGBT, negro, imigrante... enfim, outrem que tem a dignidade aviltada pelo mesmo sistema ontológico que pensa e propõe o fundamento, o ser da totalidade vigente que justifica a interdição do Outro.

Nas palavras de Enrique Dussel, a resposta real e ainda impactante à pergunta feita pelo colonizador espanhol Fernández de Oviedo (1478-1557), se “os índios são homens”, isto é, “europeus” e, sob tal critério, “racionais”, não é uma resposta teórica, mas prática, a qual põe em ação o peso da colonização: “[os índios] são apenas a mão-de-obra, se não irracionais, ao menos ‘bestiais’, incultos – porque não têm a cultura do centro –, selvagens... subdesenvolvidos”<sup>6</sup> Ao mesmo tempo, trata-se de uma prática colmada pelo discurso epistemológico da ontologia que privilegia o sujeito homem, viril, branco e europeu, sob o qual se situa o/a Outro/a na categoria do não-ser. E outras palavras, a ontologia colonial e neocolonial reveste o político, o erótico, o religioso, o econômico e, sobretudo, o educativo – “o sistema pedagógico político ou social [que] educa”<sup>7</sup> e alimenta esse mesmo círculo do qual o Outro é excluído.

O artigo 231 da Constituição brasileira diz que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las,

6 DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: na América Latina. São Paulo: Loyola, 1977. p. 11.

7 DUSSEL, 1977, p. 95.

proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. E o artigo seguinte, o 232, reconhece a legitimidade de os povos indígenas defenderem seus direitos e interesses.<sup>8</sup> Por esse aspecto, a recepção constitucional indica um passo importante, na medida em que ela reconhece o direito indígena em relação à terra e também à cultura. Não obstante o reconhecimento constitucional, o plano da prática demonstra um contexto social não muito diferente ao processo histórico da formação e do sentido do Brasil que, segundo Darcy Ribeiro, “em nós vivem milhões de índios, índios que foram esmagados porque a brutalidade do branco com o índio foi terrível”<sup>9</sup>.

Seja pelo desejo de expansão do domínio terra adentro seja pela razão salvacionista cristã, o processo de colonização registra, para as comunidades indígenas, destruição das bases da vida social, negação de seus valores, deslocamento de suas terras, escravização, dizimação. Ainda hoje a cobiça pelas suas terras, incluindo-se as demarcadas, motiva diversas formas de invasão e violência por “posseiros, garimpeiros, madeireiros, projetos de colonização, abertura de estradas, linhas de transmissão, hidrovias, ferrovias, gasodutos, oleodutos, minerodutos”.<sup>10</sup>

De acordo com Alencar, “é comum vermos pessoas não índias fazendo uso indevido de indumentárias indígenas possuidoras de valor simbólico-religioso como se fossem fantasias carnavalescas ou coisas parecidas”<sup>11</sup>. Há uma visão um tanto equivocada em relação à simbologia e religiosidade indígena. A concepção de *terra sem males* não é uma mera nostalgia, saudade de um paraíso perdido. Coloca-se também o problema da forma de presença e ação missionária cristã que, muitas vezes, engaja-se como proselitismo e desejo de conquista de adeptos.

A colonialidade continua sendo uma questão submersa à modernidade. O processo de independência política

<sup>8</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigos 231 e 232.

<sup>9</sup> RIBEIRO, Darcy. Disponível em: <<http://tvcultura.cmais.com.br/aloescola/estudosbrasileiros/povobrasileiro/>>. Acesso em: 01 set. 2016.

<sup>10</sup> ALENCAR, 2009, p. 21.

<sup>11</sup> ALENCAR, 2009, p. 21.

(descolonização) que toma corpo a partir das últimas décadas do século XVIII, não desfaz a herança colonial. De modo que, para Mignolo, “a consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder”.<sup>12</sup> A colonialidade impacta o processo de formação cultural e educativa de uma sociedade. Nas palavras do poeta haitiano René Depestre,

As literaturas, as artes, assim como a ciência e a educação não estão de acordo com as necessidades imediatas e futuras de nossos povos. Nossas culturas continuam vegetando ao ritmo do ocidente neocolonial e não têm a possibilidade de avançar segundo seu próprio dinamismo interno.<sup>13</sup>

Não obstante, nas palavras de Alencar, “a história indígena não é de vencidos, mas uma história viva e presente, de avanços e resistências, de fazer renascer um mundo mais humano para todos, irmanados com a Mãe Terra”.<sup>14</sup> Então, sem esquecer que as periferias de luta e resistência implicam diferentes e múltiplas perspectivas, a pergunta pelo sentido da cosmologia indígena suscita também a questão pelo alcance crítico diante da colonialidade, do poder que se traduz em dominação política, econômica, erótica, religiosa, ecológica... O *bem viver* e a *terra sem males* surgem como categorias que se entrecruzam e sinalizam o encontro com a cosmologia tecida pelo protagonismo dos povos primevos de *Abya Yala*.

O termo *cosmologia* indica a compreensão do universo em sua pluralidade, a partir do qual a criatura humana é concebida em íntima e complexa inter-relação que incluem os demais seres e a natureza.

Por muito tempo, em nome de uma lógica racional, ocidental e europeia, à qual se atrela toda uma dinâmica materialista e mercadológica, a sabedoria indígena foi considerada

<sup>12</sup> MIGNOLO, Walter. **The idea of Latin America**. Malden (EUA): Blackwell Publishing, 2005b. p. 36.

<sup>13</sup> DEPESTRE, René. Problemas de la identidad del hombre negro en las literaturas antillanas. In.: **Latinoamérica**: cadernos de cultura latinoamericana, n. 14, Cidade do México: Unam, 1978. p. 06.

<sup>14</sup> ALENCAR, 2009, p. 23.

como um não-saber, superstição ou coisa primitiva. Não só a sabedoria indígena é recepcionada dessa maneira. De fato, no dizer de Dussel, “a cultura africana, asiática, latino americana tem um âmbito próprio que não foi compreendido nem incluído (porque é desprezado como incultura, barbárie, analfabetismo, feitiçaria) no sistema escolar, universitário ou dos meios de comunicação”.<sup>15</sup>

Tenha-se em conta que a cosmologia indígena, entendida em sentido plural (cosmologias), não se confunde com a epistemologia que se impõe desde a perspectiva do conquistador. No entanto, tomar como referência uma outra forma de saber, como a indígena, não implica tanto em tecer juízo de valor comparativo ou dizer que esta é melhor que aquela. Com efeito, o que se quer é compreender uma epistemologia que emerge da sabedoria autóctone que se espalha como memória, linguagem e conhecimento pelas veredas do que se convencionou chamar de América Latina. O processo decolonial do conhecimento e que, portanto, impacta sobremaneira também o quefazer teológico, supõe uma tentativa de narrar de outra forma a história, tendo como ponto de partida a memória dos “condenados da terra”,<sup>16</sup> a partir da qual se consubstancia “uma outra lógica, outra língua, um outro pensamento”.<sup>17</sup>

## Terra sem males como um clamor pelo bem viver

A trama do *bem viver*, como projeto e realidade de uma outra sociedade possível, é também desejo (utopia) da *terra sem males*. Nesse sentido, cabe ter em conta que a emergência e o protagonismo dos povos indígenas ensejam a experiência guarani, como é o caso da Aldeia *Mbyá Guarani do Cantagalo*, localizado no município gaúcho de Viamão, em que a busca pela *terra sem males* sugere, em última instância, a própria concepção de *bem viver*, a maneira de ser guarani (*Ñande Reko* ou *Teko Porã*). No dizer de Gonçalves, que é membro da aldeia Mbya, “os nossos velhos e as

15 DUSSEL, 1977, p. 96.

16 FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

17 MIGNOLO, 2005b, p. 20.

nossas mulheres mais antigas sempre nos diziam que antes dos brancos chegarem tínhamos o Bem Viver completo: tínhamos mata, rios, peixes, caça, frutas nativas. Isso para nós é o *Nande Rekó*, é o jeito de viver Guarani”.<sup>18</sup> No entanto, principalmente devido à perda da terra e ao processo de assimilação indígena na cultura hegemônica, essas comunidades acabam se distanciando de sua originalidade.

De modo que, como uma tarefa que carrega também a dimensão da esperança e, por conseguinte, diz respeito também ao quefazer teológico, “o Bem Viver dos Guarani é compartilhado com todas as pessoas que vivem ao seu redor. É por isso que os Guarani podem ajudar os brancos e, ao mesmo tempo, os brancos podem ajudar os Guarani a recuperar a sua terra”.<sup>19</sup> Nesse sentido, o *bem viver* é um modo de ser da consciência indígena. De modo particular, entre os povos guarani, a concepção do *bem viver* ou *bom proceder* (*tekoporã*) se conecta com a utopia histórica da *terra sem males* (*yvyamarãei*). Essa conexão se dá justamente pela relação que os indígenas têm com a terra. “A terra é posse de todo o povo. Portanto, a luta pela terra assume um valor simbólico de libertação e de busca da ‘terra sem males’. Para eles, a terra representa o núcleo de seu modelo de vida”.<sup>20</sup>

A busca por um mundo melhor faz parte do jeito de ser e da concepção de mundo da cultura guarani. Como utopia, a *terra sem males* é um lugar sagrado em que não há rivalidade, violência e indiferença. Ali, o bem viver se sobressai ao mal proceder (*tekomarã*). Por outro lado, interessante sublinhar que a *coisa má* ou *feia* (*mba’e meguã*) não existe. Essa forma de conceber o mundo, motiva o guarani a continuar lutando pelos seus direitos. A luta pela terra é também a luta por seu modo de viver. A identidade guarani está intimamente ligada com a sua cosmologia e sua relação com a terra. O indígena se reconhece como portador da

18 GONÇALVES, Maurício da Silva. Povo Guarani-Mbya. In.: CONSELHO INDIGENISTA NACIONAL (CIMI). **Porantim**: encarte pedagógico X, dez. 2015. p. 03.

19 GONÇALVES, 2915, p. 03.

20 ALENCAR, 2009, p. 17.

palavra que cria um modo de ser, a *tekoporã*, o *bem viver*. De acordo com Chamorro,

A identidade guarani é fundamentada em eventos que aconteceram no passado remoto e foram protagonizados por seres poderosos, heróis, como o sol e a lua, o irmão maior e o irmão menor. Eles se identificam como um grupo humano especial, que foi deixado pelos seres criadores na Terra para desenvolver a Palavra e, o que eles chamam de *tekoporã*, ou seja, seu bom modo de ser. Os guarani são missionários do bem-viver, mas missionários para si mesmos.<sup>21</sup>

Encontrar um território significa encontrar um lugar para que o *bem viver*, o jeito de viver guarani, seja viável. De modo que, a busca pela *terra sem males* carrega tanto um componente econômico – encontrar um espaço para viver – bem como um elemento religioso que aparece enquanto “contraponto messiânico da fuga de um lugar habitado anteriormente, ameaçado de destruição por uma ou outra razão. Ali ‘onde não há nem morte nem doença, onde a terra se cultiva sozinha e onde se pode dançar e cantar em uma festa sem fim [...]’”.<sup>22</sup>

Daí que, sobretudo no contexto dos guaranis brasileiros, “tendo suas terras invadidas e tomadas, eles se viram forçados a migrar em busca de novas terras, revirando seu mito e muitas vezes ficando sem lugar adequado para viver, morando em beiras de estradas”.<sup>23</sup> De modo que, quando são espoliados, violentados e expulsos de suas terras, muitos indígenas buscam o suicídio como forma de alcançar a *terra sem males*, como é o caso do *Guarani-Kaiowá*, no Mato Grosso do Sul. O *bem viver* aparece na memória coletiva guarani como uma forma de viver que se conecta umbilicalmente à natureza. Se não há a terra, também não há cultura, expressão da originalidade indígena, não há condição de

21 CHAMORRO, Graciela. Uma trajetória marcada pela palavra. **IHU On-line**, São Leopoldo, n. 331, 31 maio. 2010. p. 22.

22 ALBÓ, Xavier. Os Guarani e seu bem-viver. **IHU On-line**, 27 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/546154-os-guarani-e-seu-bem-viver>>. Acesso em: 02 set. 2016.

23 ALENCAR, 2009, p. 18.

vida digna. Então, para esse indígena, o suicídio parece ser a saída, um atalho para a *terra prometida*.

A noção de decolonialidade surge como uma perspectiva crítica, cujo ponto de partida implica a visão dos subalternizados e silenciados pela lógica colonial. Diante desse quadro, uma das tarefas do pensamento crítico, que cabe também à teologia, é a explicitação da colonialidade do poder subjacente ao discurso da modernidade, incluindo ali seus mitos e teologias econômicas – “o livre mercado como religião”.<sup>24</sup> Trata-se de desvelar, segundo Mignolo, “o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza”.<sup>25</sup>

Ora, um dos principais instrumentos de reprodução da colonialidade é a *educação bancária*, na terminologia de Paulo Freire. O sujeito se transforma em mero receptor de informações pré-concebidas. Quer dizer, “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...]”.<sup>26</sup> A colonialidade se traduz em práticas educativas que sustentam ideologicamente essa mesma dinâmica, a partir da qual a opressão e a violência são concebidas como fatalidades, inaugurando-se uma situação de internalização ou assimilação desse processo.

Nesse sentido, Antonio Brand (2017, p. 04), em pesquisa sobre a realidade dos índios Kaiwá e Guarani, no Mato Grosso do Sul, observa que a chegada, nas aldeias, do sistema escolar tradicional reforça o processo de confinamento e integração dessa população no sistema hegemônico. “Apoiado em uma pedagogia repressiva e profundamente enquadradora, as escolas buscam ‘preparar’ a criança indígena para uma vida em outra realidade, desconectada de seu contexto social.” De modo que se impõe, nas

24 DALLA ROSA, Luís Carlos. **Economia para a vida**: a rebelião dos limites e o itinerário teológico para uma economia solidária. São Leopoldo: Sinodal, 2016. p. 167.

25 MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 3.

26 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 67.

comunidades indígenas, “um modelo de educação descomprometido com a vida e o futuro da população indígena, que ignora suas experiências de vida, seu processo de aprendizagem e seu mundo simbólico e conceitual”.<sup>27</sup>

Culturas que, muitas vezes, são erroneamente consideradas atrasadas, em relação a uma suposta ideia de modernidade, podem indicar um novo caminho, porque justamente elas não são tão suicidas quanto a cultura moderno-ocidental, a cultura do progresso-técnico. Para Franz Hinkelammert, autor que implica a ideia de uma economia para a vida (oikonomia), “aí está a solução, não em Nova York [Wall Street]. Talvez não proporcione ‘a’ solução, mas sim a direção na qual se deve construir os caminhos”. Cabe, então, lembrar que “uma civilização não se constrói a partir do nada, não sai da mente de alguém que chega com a solução para somente aplicá-la”<sup>28</sup>.

## Bem viver: a festa da Boa-Nova

Embora com nuances e processos históricos diferenciados, o *modo de vida guarani* se conecta ao modo dos povos andinos que também se identificam com a ideia de *bem viver*. De fato, desde a Bolívia e o Equador, afirma-se o paradigma do *sumak kawsay*, isto é, o viver plenamente, na linguagem *quéchua*. Nesse sentido, Estermann informa que “[...] o conceito indígena de Viver Bem (*allin kawsay; suma qamaña; suma kawsay; ivi maräei; kúme mogen*) vive um renascimento inesperado, tanto no mundo acadêmico como nos debates políticos”<sup>29</sup>. Do mesmo modo, Hinkelammert diz que “no lugar das imaginações de um progresso projetado de maneira linear no tempo, é formulada como meta da

27 BRAND, Antonio Jacó. **Educação indígena – uma educação para a autonomia**. ANPED, GT: Educação popular. In.: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06888int.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

28 HINKELAMMERT, Franz. *A rebelião dos limites. Cadernos do pensamento crítico*, Rio de Janeiro, Clacso Brasil, n. 17, ago. 2011. p. 23.

29 ESTERMANN, Josef. *El vivir bien y su potencial utópico*. In: CONDORI, Víctor C. et al. **Vivir bien: contextos e interpretaciones**. La Paz: ISEAT, 2013. p. 11.

economia aquilo que se chama ‘Bem Viver’ [...]. É a festa da Boa-Nova”<sup>30</sup>.

O *bem viver* tem chamado a atenção de muitos movimentos altermundialistas e ecológicos que buscam construir alternativas de vida. O bem viver andino lembra o conceito aristotélico de *vida boa (eubiós)*, se bem que há diferenças substanciais. Embora Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, tenha como fundamento a linguagem, a política, a razão, a moralidade, seu *bem viver* é aristocrático, não é para todos. A vida boa aristotélica se dá às custas do Outro, da mulher, do escravo, da criança...

O *bem viver* indígena pede também uma resposta crítica à *face obscura da modernidade*<sup>31</sup> que se faz presente também no discurso e na prática da pós-modernidade em voga. Tenha-se em conta que a globalização econômica é uma de suas faces. Ante tal cenário, unidimensional e totalizante, torna-se relevante promover e fomentar a pluralidade e a interculturalidade, tendo como ponto de partida a cultura do *bem viver* ou, em seu sentido utópico – como uma interpelação para um itinerário em construção – a busca pela *terra sem males*. Isso significa tecer um caminho intercultural, de encontro e partilha. A luta tem a ver com a utopia que indica passos daquilo que já é possível realizar, tal como expressa o sonho *zapatista* que enseja a construção de “um mundo onde caibam muitos mundos”.<sup>32</sup>

Não obstante ao seu florescimento, sobretudo a partir do contexto andino, o *bem viver* surge como um desafio que diz respeito não apenas ao campo da ação política e econômica. Trata-se de um paradigma que toca também a dimensão reflexiva e que inclui, de modo particular, o quefazer teológico. No dizer de Chamorro,

[...] é importante destacar que as formas indígenas de falar desse *Bem Viver*, assim como de experimentá-lo, não foram antes

30 HINKELAMMERT, Franz. **A maldição que pesa sobre a lei**: as raízes do pensamento crítico em Paulo de Tarso. São Paulo: Paulus, 2012. p. 185.

31 MIGNOLO, Walter. **Local histories / global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University, 2000. p.03-48.

32 LE BOT, Yvon. **Comandante Marcos**: sonho zapatista. Barcelona: Anagrama, 1997. p. 51.

percebidas ou valorizadas pelas teologias e filosofias, mesmo por aquelas que propuseram formas de convivência mais justas, pacíficas, criativas e sustentáveis que as propaladas pelo sistema capitalista<sup>33</sup>.

O *bem viver* aponta para um projeto de sociedade que é de convivência entre todos, incluindo a natureza, em que o ser humano convive em equilíbrio com o meio ambiente. Nesse sentido, Paulo Suess, assessor teológico do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), diz que “o bem viver para todos, quer dizer, o combate contra uma sociedade de classes e privilégios” e o “bem viver para sempre, que é o bem viver com memória histórica, o bem viver não apenas dos sobreviventes e vencedores, mas o bem viver que dá voz e ouvido aos vencidos”. Portanto, conclui Suess, “o bem viver tem uma dimensão que perpassa o tempo (diacronia), uma dimensão trans-histórica, e uma dimensão contemporânea e simultânea (sincrônica), que enfoca o aqui e agora do indivíduo e da sociedade”<sup>34</sup>.

Como uma outra narrativa possível, a partir de memórias prévias à colonização europeia e de experiências recolhidas em seu tempo, o cronista inca Felipe Guamán Poma de Ayala (1535-1616), que se declara cristão, escreve *A primeira nova crônica e bom governo*, uma obra que reúne iconografia inca (cerca de 400 desenhos) e escrita alfabética. Dirigindo-se aos cristãos, Ayala não narra apenas as atrocidades cometidas pelos europeus, mas também propõe, a partir da sabedoria indígena, a organização de um *bom governo* que se consubstancia com a ideia de *bem viver*, assim introduzido: “a história a partir da qual se começa a escrever este livro, primeira crônica e do *bem viver* dos cristãos [...]”<sup>35</sup>. Com efeito, está-se diante de uma das narrativas mais antigas a relatar a vivência do paradigma do *bem viver* dos povos andinos que, com

33 CHAMORRO, Graciela. **O bem viver nos povos indígenas**. Disponível em: <<http://cebivirtual.com.br/ava/arquivos/FT1-M1.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2016.

34 SUESS, Paulo. **Elementos para a busca do bem viver (sumak kawsay) para todos e sempre**. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5166>>. Acesso em: 02 set. 2016.

35 AYALA, Felipe Guanán Poma de. **Nueva coronica y buen gobierno**. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993. v. 1. p. 12.

a invasão europeia, é destruída. No dizer de Dussel, “é o testemunho da interpelação do Outro”. Na medida em que Ayala “domina a língua quíchua e as tradições de seu povo dominado, mostra aspectos desconhecidos da vida cotidiana da comunidade indígena anterior à conquista e sob à dominação colonial”<sup>36</sup>.

A concepção do *bem viver* expressa um potencial que se diferencia ao modo do pensar tradicional, que pode catapultar outra forma de conceber a sociedade. Nesse sentido, cabe chamar a atenção para a constituição política do Estado boliviano, em vigor desde 2009, a qual se define como Constituição Plurinacional da Bolívia Ali, há o reconhecimento coletivo de 36 povos indígenas que vivem no país. O artigo primeiro da carta constitucional expressa que a “Bolívia se funda na pluralidade e no pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico, dentro do processo integrador do país”<sup>37</sup>. E um de seus princípios fundamentais é o paradigma do bem viver. Dentre as consequências concretas, a partir da noção de ‘despatriarcalização do Estado’, há um efetivo aumento de mulheres em cargos eletivos da Bolívia. Isso significa a possibilidade de as mulheres terem mais vozes ativas em espaços decisivos e não apenas em âmbitos secundários da sociedade. No entanto, no dizer de Gabriela Montaña, esse protagonismo feminino que concerne o processo de mudança do Estado boliviano, torna-se possível mediante a relação que se estabelece entre “as organizações de mulheres, instituições, redes de mulheres e a mulher que ocupa o espaço onde se tomam decisões”<sup>38</sup>.

Cabe aqui um apontamento crítico que, de acordo com a análise de Hinkelammert, “há uma ideia geral, a qual está formulada mais precisamente na Bolívia: o ‘bem viver’, o ‘governar obedecendo’, e muito disso é realizado. Mas transformá-lo em uma alternativa ao capitalismo mundial não foi possível, muito menos

<sup>36</sup> DUSSEL, Enrique. **Política da libertação: história mundial e crítica**. Passo Fundo: IFIBE, 2014. p. 230.

<sup>37</sup> BOLÍVIA. **Constitución política del Estado plurinacional de Bolivia**. La Paz: Asamblea Constituyente, 2009. p. 11.

<sup>38</sup> MONTAÑO, Gabriela. Entrevista: hoje somos protagonistas. Entrevista concedida a Aline Gatto Boueri. **Opera Mundi**. 12 abr. 2015.

em nível nacional” 39. Ou seja, há o risco de o *bem viver* ser transformado em um fetiche, como alerta Condori, “crendo que somente os povos indígenas originais vivem bem – o qual não é certo, nem empiricamente demonstrável” 40. Por isso, é preciso lembrar que a aposta em um mundo perfeito, como uma imagem messiânica, comporta uma razão utópica cujos resultados redundam em mais destruição e exclusão e, por consequência, frustração e desmotivação dos sujeitos envolvidos. Daí a insistência de Hinkelammert: “essa cultura [do Viver Bem] pode ser hoje a bússola para fazer caminhos. Insisto na palavra bússola, pois não é possível copiá-la. Deve-se inventar” 41.

Pelo caminho dialógico, Davi Kopenawa, líder da etnia Yanomani, defende que o *bem viver* é um “aprendizado para toda a humanidade”. Então, a sabedoria indígena pode ensinar “o homem branco a pensar antes de destruir, ensinar a comer bem [...]. Podemos mostra a luz da sabedoria para sobrevivermos na Terra. Sei que alguns homens não acreditam, mas outros, sim, e estão nos ajudando”.42 Dessa realidade existencial, emerge uma concepção de humanidade que pode suscitar importantes temas geradores, em vista de uma ética da libertação, em que todos os sujeitos envolvidos podem se abrir para um processo de mais humanidade e sensibilidade solidária e ecológica.

Enfim, há que se “construir uma noção de transcendência que não seja sacrificial para orientar a nossa interpretação da realidade e nossas ações na construção de uma sociedade mais humana, justa e sensível aos sofrimentos das pessoas e dos povos” 43. Daí a importância da cultura que concerne à noção do *bem viver*. A luta por uma sociedade mais humana, um mundo diferente ao do “espírito do império”, exige ações concretas de resistência e resiliência, permitindo a construção de alternativas possíveis. A

39 HINKELAMMERT, 2011, p. 24.

40 CONDORI, Víctor C. et al. **Vivir bien**: contextos e interpretaciones. La Paz: ISEAT, 2013. p. 48.

41 HINKELAMMERT, 2011, p. 24.

42 KOPENAWA, Davi. Bem viver: um aprendizado para a humanidade. **IHU On-line**, São Leopoldo, ano 10, n. 340, 23 ago. 2010. p. 30.

43 MÍGUEZ, Nestor; MO SUNG; Jung; RIEGER, Rieger. **Para além do espírito do Império**: novas perspectivas em política e religião. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 145.

partir da cosmovisão do *bem viver*, que recupera a centralidade da criação e, nela, a dignidade do ser humano em harmonia com *pachamama* (*pacha*: universo, mundo, tempo, lugar; *mama*: mãe), surge uma bússola que aponta: um outro mundo é possível e ele já se faz caminhada entre as comunidades indígenas.

## À guisa de conclusão

A manifestação de um rosto já é escutar em sua face a palavra que solicita engajamento, responsabilidade ética. Daí o sentido do aprender com o Outro que manifesta uma relação de justiça, interpelando por minha sensibilidade que fissura o estado de indiferença. A sabedoria indígena palmilha os passos de um outro mundo possível e necessário. No contexto deste artigo, a cosmologia do *bem viver* e da *terra sem males* suscita uma travessia teológica que se sustenta a partir da *práxis ética*. Desde a América Latina, embora não única, a alteridade tem como expressão primeira a realidade dos povos indígenas que coloca em questão a ontologia colonial com suas diversas roupagens.

A partir da sabedoria indígena se entende que uma outra sociedade é possível. Abre-se uma alternativa diferente e viável em relação ao modelo de sociedade neoliberal ou mesmo estatizante. Há também que se reconhecer criticamente que o *bem viver* suscita dificuldades e incongruências, sobretudo quando esse conceito adentra muitos debates e círculos de pensamento desenvolvimentistas. A tarefa investigativa e reflexiva não para aqui. Importa ainda dizer, com Alencar, que “a terra sem males não é apenas uma utopia guarani pertencente a um passado perdido. Um novo mundo, mais humano, continua sendo buscado por eles, nas mais diversas culturas. É algo que inspira a vida e o trabalho de muita gente”.<sup>44</sup> Quiçá outras culturas que preservam suas formas de conceber e organizar o mundo, apesar dos interditos, possam testemunhar e nos ensinar que, sim, um outro mundo é possível e

<sup>44</sup> ALENCAR, 2009, p. 23.

que, essa possibilidade, é tarefa que também toca à ação e reflexão teológica.

## Referências

ALBÓ, Xavier. Os Guarani e seu bem-viver. **IHU On-line**, 27 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/546154-os-guarani-e-seu-bem-viver>>. Acesso em: 02 set. 2016.

ALENCAR, Jackson de. **A terra sem males**. São Paulo: Paulus, 2009.

ANZALDÚA, Gloria. **Boderlands – La frontera: the new mestiza**. 4. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

AYALA, Felipe Guanán Poma de. **Nueva coronica y buen gobierno**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993. v. 1.

BOLIVIA. **Constitución política del Estado plurinacional de Bolivia**. La Paz: Asamblea Constituyente, 2009.

BRAND, Antonio Jacó. **Educação indígena – uma educação para a autonomia**. ANPED, GT: Educação popular. In.: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06888int.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigos 231 e 232.

CHAMORRO, Graciela. **O bem viver nos povos indígenas**. Disponível em: <<http://cebivirtual.com.br/ava/arquivos/FT1-M1.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Uma trajetória marcada pela palavra. **IHU On-line**, São Leopoldo, n. 331, 31. maio. 2010, pp. 22-24.

CONDORI, Víctor C. et al. **Vivir bien: contextos e interpretaciones**. La Paz: ISEAT, 2013.

DALLA ROSA, Luís Carlos. **Economia para a vida: a rebelião dos limites e o itinerário teológico para uma economia solidária**. São Leopoldo: Sinodal, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Política da libertação**. Passo Fundo: IFIBE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da libertação**: na América Latina. São Paulo: Loyola, 1977.

ESTERMANN, Josef. El vivir bien y su potencial utópico. In: CONDORI, Víctor C. et al. **Vivir bien**: contextos e interpretaciones. La Paz: ISEAT, 2013.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Maurício da Silva. Povo Guarani-Mbya. In.: CONSELHO INDIGENISTA NACIONAL (CIMI). **Porantim**, Encarte pedagógico X, dez. 2015.

HINKELAMMERT, Franz. **A maldição que pesa sobre a lei**: as raízes do pensamento crítico em Paulo de Tarso. São Paulo: Paulus, 2012.

\_\_\_\_\_. A rebelião dos limites. **Cadernos do pensamento crítico**, Rio de Janeiro, Clacso Brasil, n. 17, ago. 2011. p. 22-25.

KOPENAWA, Davi. Bem viver: um aprendizado para a humanidade. **IHU On-line**, São Leopoldo, ano 10, n. 340, 23 ago. 2010, p. 29-30.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 35-54.

\_\_\_\_\_. **Local histories / global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University, 2000.

\_\_\_\_\_. **The idea of Latin America**. Malden: Blackwell Publishing, 2005.

MÍGUEZ, Nestor; MO SUNG; Jung; RIEGER, Rieger. **Para além do espírito do Império**: novas perspectivas em política e religião. São Paulo: Paulinas, 2012.

MONTAÑO, Gabriela. Entrevista: hoje somos protagonistas. Entrevista concedida a Aline Gatto Boueri. **Opera Mundi**. 12 abr. 2015.

RIBEIRO, Darcy. Disponível em:  
<<http://tvcultura.cmais.com.br/aloescola/estudosbrasileiros/povobrasileiro/>>. Acesso em: 01 set. 2016.

SUESS, Paulo. Elementos para a busca do bem viver (sumak kawsay) para todos e sempre. Disponível em:  
<<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5166>>. Acesso em: 02 set. 2016.



## ESCOLA E INTERCULTURALIDADE

### Ações de (des)valorização da identidade indígena

Luciana Santos Bispo<sup>45</sup>

Maria Gorete Pereira<sup>46</sup>

### Introdução

Um olhar minimamente crítico sobre a história do processo de colonização portuguesa nas terras brasileiras já é suficiente para compreender que violência, força e “dominação” foram instrumentos de imposição do mito da superioridade étnica e cultural do homem “branco” e “civilizado” sobre os povos nativos destas terras.

Portela assevera que os fenômenos que caracterizam o etnocentrismo e o monoculturalismo, em suas múltiplas formas de imposição política, étnica, jurídica e religiosa, sempre estiveram presentes na história dos povos indígenas no Brasil. Neste contexto dominador, opressivo e violento a fantasia da igualdade nacional impunha-se sobre a realidade social, histórica e cultural do Brasil

45 Mestra em Teologia pela Faculdades EST - São Leopoldo - RS/Brasil e doutoranda (bolsista da CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST - São Leopoldo -RS/Brasil.

46 Mestra em Teologia pela Faculdades EST - São Leopoldo - RS/Brasil e doutoranda Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST - São Leopoldo -RS/Brasil.

que, antes de qualquer coisa, se construía sobre a diversidade étnica, histórica e cultural dos seus povos primitivos.<sup>47</sup>

Na contemporaneidade, os instrumentos de opressão aos povos “indígenas” se diversificaram e transformaram em novas formas de violência que persistem, apesar de todos os progressos jurídicos conquistados pelos movimentos indígenas com a implementação de leis de proteção e amparo à sua integridade física, cultural, econômica, social e territorial, em latentes tentativas de negação, silenciamento e exclusão destes povos.

Com foco nas ações de (des)valorização da identidade indígena desenvolvidas por uma escola pública no interior do estado da Bahia, esse trabalho retoma como fontes essenciais de reconhecimento da identidade indígena os direitos adquiridos por estes povos desde a Constituição Federal de 1988, a aprovação do Estatuto do Índio, a Lei 11.645/ 2008, que significativamente altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN de 1996.

A respeito dos avanços jurídicos conquistados, sobretudo nas últimas décadas do século XX, embora ainda tímidos, constituem-se importantes fontes de reconhecimento étnico, social e cultural e de valorização da identidade indígena adquiridos pelos povos indígenas após os quase 500 anos de dominação.

Nesta perspectiva, este trabalho destaca a escola do século XXI como instituição social de singular importância para a promoção e propagação do reconhecimento e respeito à diversidade social, cultural, étnico, religioso dos sujeitos que a constituem. Embora entenda que entre o modelo de escola ideal que se tem em muito se distancia do padrão que ela muitas vezes revela ser, a questão que precisa incomodar a sociedade contemporânea é a de que nos dias atuais não cabe mais uma escola que insista na manutenção e perpetuação do etnocentrismo e do monoculturalismo em detrimento do respeito à diversidade e à garantia de direitos das minorias sociais.

47 PORTELA. Cristiane de Assis. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 151-160, jan./jun. 1999.

Nesta direção, este artigo está organizado em torno de três seções: *Introdução*, a segunda seção apresenta as discussões Teóricas sobre *Identidade indígena e Interculturalidade* e *A escola inclusiva*, a terceira seção apresenta a *Metodologia* adotada para esta pesquisa e *os Resultados* desta investigação e, por fim, na quarta seção estão as *Considerações Finais* deste trabalho.

## Identidade e Interculturalidade: Inclusão dos povos indígenas no ordenamento jurídico

Discutir o conceito de identidade é complexo e desafiador. Sobretudo, na contemporaneidade quando se é possível falar em “identidades.” Para Bauman, só é possível compreender o conceito de identidade relacionando-o à estreita relação do tema “à necessidade de construção das identidades nacionais” que todo sujeito traz em si.<sup>48</sup>

Segundo este autor, dada a fluidez das relações sociais e a efemeridade dos valores presentes na sociedade contemporânea, o “anseio por identidade confunde-se com desejo de segurança.” Tal constatação torna ainda mais complexa compreensão do conceito de identidade.<sup>49</sup>

Dubar defende que a identidade se efetiva como resultado do processo de socialização vivido pelo ser humano. Esta compreensão envolve, sobretudo, o conjunto de crenças, hábitos, valores adquiridos pelos atores sociais ao longo do tempo.<sup>50</sup>

Ciampa comunga da compreensão de Dubar e acrescenta que a identidade se constitui como resultado de múltiplas e contraditórias combinações sociais e culturais às quais todo ser humano está exposto ao longo da sua vida, nos diferentes grupos sociais em que estão inseridos. Para este autor, identidade pode,

48 BAUMAN, Zygmunt. **Identidades**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005. p. 26.

49 BAUMAN, 2005, p. 35.

50 DUBAR, Claude. **A Socialização**: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

então, ser definida como “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.”<sup>51</sup>

Aspectos bastante relevantes da identidade são observados por este autor, ao salientar que a identidade se constrói como um “fenômeno social e não natural, de caráter temporal, que só pode ser compreendido articulado ao movimento da sociedade.”<sup>52</sup>

O autor chama ainda atenção para o fato de que, em muitos estudos sobre o tema, o conceito de identidade aparece sempre associado ao de permanência e estabilidade; enquanto que para ele são justamente as noções de dinamicidade obtidas do movimento e transição entre os grupos sociais que imprimem o caráter identitário do ser humano.

Tem-se nas contribuições trazidas pelos autores citados importantes elementos que analisados à luz do processo histórico de dominação que os povos indígenas viveram desde o início da colonização portuguesa, em muito explicam porque em muitos momentos até mesmo os próprios índios negavam a sua identidade e a sua origem étnica.

Não é difícil entender que a motivação para que os próprios “índios” negassem suas origens reside numa luta cujo campo de forças age de fora para dentro, uma vez que conforme atestam Gomes e Gomes “durante muito tempo, a cultura ocidental foi considerada como universal e as demais culturas deveriam assemelhar-se a esta [...] chamar alguém de indígena nesse período era considerado uma ofensa, já que possuíam um sentimento de inferioridade imposto pelos colonizadores.”<sup>53</sup>

51 CIAMPA, A.C. Identidade. In: W. CODD & S. T. M LANE (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 61.

52 CIAMPA, 1984, p. 72.

53 GOMES, Gabriela Camacho; GOMES, Natália Camacho. **A importância da educação escolar no processo de valorização da identidade indígena**. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14085\\_6360.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14085_6360.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2018.

Após vários séculos de humilhação, violência e exclusão, os povos indígenas começaram a ver no século XX o florescer de um novo tempo na sua história de lutas, com a implementação de políticas públicas que envolveram desde a criação de órgãos e leis que pioneiramente traziam em seus textos conteúdos relativos à promoção, manutenção e amparo dos direitos dos índios.

A criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, por exemplo, foi um dos passos mais importantes para a consolidação do reconhecimento dos direitos indigenistas no Brasil. Conforme afirma Silva,

No Brasil a transformação dos direitos indígenas antecedeu a declaração da ONU, podemos citar isto a partir de dois momentos: primeiro a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, foi criada por meio da Lei nº 5.371 de 1967. A FUNAI é uma autarquia federal a qual está vinculada ao Ministério da Justiça e possui a missão institucional de proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil, também realizando políticas públicas para que esses objetivos sejam alcançados.<sup>54</sup>

A promulgação do Estatuto do índio, através da lei 6.001/1973 foi o segundo passo mais importante, no ordenamento jurídico, no sentido de reconhecer, preservar a cultura indígena e propor uma integração harmônica entre índios e não índios no Brasil. Entretanto, como ressalta Silva, “percebe-se que ainda se trabalhava num contexto individualista onde os índios não eram vistos como integrantes da nação, mostrando uma discriminação por parte do legislador, frisa-se que essa lei é ultrapassada, cheia de situações ambíguas, não possuindo um caráter efetivo protetivo aos índios.”<sup>55</sup>

54 SILVA, Bruno de Lima. **Direito fundamental dos povos nativos brasileiros: educação, inclusão social e interdisciplinaridade**. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/bd9cfc47-0497-498f-af2a422138124eae/Direito%20fundamental%20dos%20povos%20nativos%20brasileiros%20educacao%3%A7%C3%A3o,%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

55 SILVA, Bruno de Lima. **Direito fundamental dos povos nativos brasileiros: educação, inclusão social e interdisciplinaridade**. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/bd9cfc47-0497-498f-af2a->

A Constituição Federal de 1988 foi outro passo importante para o reconhecimento e garantia dos direitos dos povos indígenas. Desta vez, na própria Carta Magna, havia um capítulo inteiro dedicado ao reconhecimento dos direitos dos indigenistas; sobretudo, por reconhecer a diversidade étnica que deu origem ao povo brasileiro e não apenas tentar integrar os índios aos não índios, mas garantir e resguardar o direito a diferença e promover o respeito a identidade cultural dos povos indígenas.<sup>56</sup>

Segundo Araújo “a Constituição de 1988 Trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena, incorporando a mais moderna concepção de igualdade e indicando parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios.”<sup>57</sup>Silvaentende que

A promulgação da carta magna foi uma revolução no sistema jurídico brasileiro e sem dúvida o ponto mais importante do século XX para o povo indígena. Visto que, são incontáveis os grupos sociais envolvidos nestas trocas desiguais e as suas lutas travam-se em torno do reconhecimento da apropriação ou da valorização não mercantil desses recursos, ou seja, em torno da igualdade na diferença e da diferença na igualdade.<sup>58</sup>

Por fim, tem-se no ordenamento jurídico brasileiro a promulgação da Lei 11.645/2008, que modifica Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tornando obrigatório:

Art. 26-A

422138124eae/Direito%20fundamental%20dos%20povos%20nativos%20brasileiros%20educa%C3%A7%C3%A3o,%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2018.

56 BRASIL.Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

57 ARAÚJO, Ana Valéria (Org.). **Povos Indígenas e a Lei dos Brancos**: o direito à diferença. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 212p. -Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 3. p. 38.

58 SILVA,Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/bd9cfc47-0497-498f-af2a-422138124eae/Direito%20fundamental%20dos%20povos%20nativos%20brasileiros%20educa%C3%A7%C3%A3o,%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.<sup>59</sup>

A obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena regulamentada por esta lei traz em seu bojo a proposta de uma escola pública mais inclusiva, menos discriminatória e mais aberta ao reconhecimento das efetivas contribuições das minorias étnicas para a formação do estado brasileiro. Em outras palavras, é um resgate histórico da identidade destas etnias sem precedentes na história deste país.

## A Escola Inclusiva

A noção de escola inclusiva apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais traz em seu bojo a visão de uma escola que, no conjunto de suas ações, desde a elaboração do seu projeto político-pedagógico, o currículo escolar, a metodologia e as avaliações ações que contemplem e promovam a inclusão social de todos e todas os/as educandos/as, banindo, assim, todas as formas

59 BRASIL. **Lei Federal n. 11.645 de 10 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 28 ago.2018.

de preconceito, segregação e exclusão social das minorias étnicas, culturais, sociais, religiosas, entre outras<sup>60</sup>.

Segundo Pabis e Martins uma escola inclusiva é aquela que reconhece que “[...] numa mesma sala de aula encontramos alunos oriundos dos mais diversos segmentos sociais, com diferentes condições econômicas, descendentes de diferentes etnias[...].”<sup>61</sup>

Muito tem se discutido sobre o tema da inclusão na escola sempre relacionando o tema e o debate às questões que envolvem as pessoas com necessidades especiais. Entretanto, esse debate precisa ser estreitado em vista daqueles e aquelas que mesmo não necessitando de uma educação especial, necessitam, de igual sorte, ser acolhidos/as, vistos/as, incluídos/as e respeitados/as nos seus direitos de acesso a uma educação de qualidade.

O tema da diversidade cultural e étnica precisa ganhar força e destaque nos debates e reflexões sobre a inclusão social. Faz-se necessário entender que, conforme atesta o próprio Ministério de Educação – MEC, “escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.”<sup>62</sup>

Lima faz uma importante incursão reflexiva em seus estudos sobre a escola como espaço privilegiado de encontro da diversidade e defende que “pensar sobre a diversidade no contexto escolar é uma necessidade no momento atual, essa temática é alvo

<sup>60</sup> BRASIL/MEC/SEESP. Adequação Curricular: um Recurso para Educação Inclusiva. **Seminário Workshop Nacional sobre Adaptações Curriculares**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Especial, 1997.

<sup>61</sup> PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e Diversidade Cultural**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

<sup>62</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: Programa de Educação Inclusiva. **A Escola**. Brasília/DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/inicio/192-secretarias-112877938/seesp-educacao-especial-2091755988/12645-experiencias-educacionais-inclusivas-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

constante de debate e reflexões pelos profissionais da educação.”<sup>63</sup>

Já Juliano apud Fetzner vai além ao tratar da inclusão pura e simplesmente e, em suas reflexões sobre a temática, propõe uma “educação intercultural” como aquela que

[...] põe a ênfase nos pontos de contato e, por conseguinte, no necessário diálogo entre as culturas, salientando que o objetivo da integração entre as culturas deixa de lado a assimilação das culturas supostamente mais DESENVOLVIDAS pelas supostamente primitivas, objetivando o [...] enriquecimento mútuo entre as culturas diferentes e o respeito entre iguais.<sup>64</sup>

Entretanto, percebe-se que o trato harmônico e devidamente respeitoso com o tema da interculturalidade no ambiente escolar ainda tem sido visto como o calcanhar de Aquiles. O histórico de séculos exclusão e silenciamento das minorias sociais e étnico-culturais ainda insiste em manter as tradições formas de manutenção do etnocentrismo e multiculturalismo sempre existentes na história do Brasil desde o seu processo de colonização pelos portugueses.

Ribeiro et al. afirmam que romper com estes laços tem sido um dos grandes desafios da educação contemporânea e asseveram que

Etnocentrismo é um preconceito que cada sociedade ou cada cultura produz ao mesmo tempo em que procura incutir, em seus membros, normas e valores peculiares. Se sua maneira de ser e proceder é a certa, então as outras estão erradas. Assim o etnocentrismo julga os outros povos e culturas pelos padrões da própria sociedade, que servem para aferir até que ponto são corretos e humanos os costumes alheios. Desse modo, a

63 LIMA, Michelle Fernandes. A escola como Lócus da Diversidade. In: SILVA, Adnilson José da et al. **Fundamentos da diversidade e cidadania**: percursos conceituais, históricos e escolares. Guarapuava: Editora da Premier/ Unicentro, 2009. p. 87.

64 JULIANO, Dolores. **Educación Intercultural**: escuela y minorias étnicas. Madrid: EUEDEMA S.A., 1993. p. 66-67 Apud FETZNER, Andréa Rosana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 513-530, abr./jun. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200513&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200513&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2018.

identificação de um indivíduo com sua sociedade induz à rejeição das outras.<sup>65</sup>

As referidas autoras reiteram ainda que o diálogo entre inclusão e diversidade cultural precisa avançar muito no ambiente escolar. E este passo só será dado quando as diferentes etnias e culturas forem compreendidas como elementos constituintes e integrantes da identidade nacional. Todavia, destacam estas autoras que

O grande desafio hoje do contexto escolar, é reconhecer a diversidade cultural como elemento inseparável da identidade nacional e regional de seus educandos, pois esse reconhecimento implica na superação de qualquer tipo de preconceito e ensina o educando a valorizar as especificidades dos grupos que compõem sua escola, seus vínculos afetivos e a sociedade.<sup>66</sup>

Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs encontram-se reflexões que, em grande medida, corrobora com o que defendem Ribeiro et al., quando nestes se pode ler que “reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação.”<sup>67</sup>

Nesta direção, constata-se que “a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações

65 RIBEIRO, Marilene Viana et al. **A diversidade cultural no espaço escolar: superação, respeito às diferenças sociais, culturais e étnicas.** Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_09\\_06\\_2014\\_19\\_52\\_33\\_idinscrito\\_708\\_1067d8790b483749fa4bb0549f212c92.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_06_2014_19_52_33_idinscrito_708_1067d8790b483749fa4bb0549f212c92.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2018.

66 RIBEIRO et al. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_09\\_06\\_2014\\_19\\_52\\_33\\_idinscrito\\_708\\_1067d8790b483749fa4bb0549f212c92.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_06_2014_19_52_33_idinscrito_708_1067d8790b483749fa4bb0549f212c92.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2018.

67 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidadecultural, orientação sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 122. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico.”<sup>68</sup>

## Metodologia e Resultados da Pesquisa

Os procedimentos metodológicos adotados para este trabalho repousam sobre a revisão bibliográfica de artigos científicos produzidos sobre a temática, análise da evolução histórica dos direitos adquiridos e reconhecidos no ordenamento jurídico brasileiro e a realização de uma pesquisa social, realizada com 10 (dez) discentes de origem indígena pertencentes da etnia Pataxó Hãhãhãe.

A coleta dos dados seu deu através da aplicação de um questionário composto por 5 (cinco) questões, sendo 3 (três) perguntas fechadas e 2 (duas) abertas. Os e as discentes participantes desta pesquisa serão identificados como *inf.01* (informante 01), *inf.02* (informante 2), *inf. 3* (informante 3) e assim sucessivamente.

A análise descritivo-quantitativa dos dados seu deu à luz do referencial teórico adotado para subsidiar esta pesquisa.

Na sequência, serão apresentadas as questões e análise descritivo-quantitativa dos dados obtidos:

1) Como pertencente a etnia indígena, você se sente incluído (a) e representado(a) nas atividades desenvolvidas pela escola?

2% (SIM)            98% (NÃO)

“Como aluno me sinto incluído, mas não me sinto representado quanto a minha origem.” (Inf. 03).

“Não me sinto incluída por que falam pouco sobre os índios e quando falam, é só o que tem nos livros. Nem parece que estou aqui.” (inf. 07).

<sup>68</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Educação Inclusiva. **A Escola**. Brasília/DF. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/inicio/192-secretarias-112877938/seesp-educacao-especial-2091755988/12645-experiencias-educacionais-inclusivas-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade>>. Acesso em: 01 de ago. 2018.

Paulo Freire defendeu veementemente que a escola de todos é aquela que, antes de qualquer outra coisa, respeita a identidade cultural dos seus sujeitos e possibilita a cada indivíduo dela pertencente reconhecer e apropriar-se das suas tradições, culturas como fontes simbólicas de conhecimento, de sabedoria popular que associados ao conhecimento formal convergem em ricas e múltiplas formas de conhecimento partilhado e de valorização das múltiplas identidades culturais existentes no Brasil.<sup>69</sup>

2) A escola costuma propor reflexões e debates sobre a história dos povos indígenas no Brasil e sobre suas contribuições históricas para a formação da sociedade brasileira?

80% (RARAMENTE)10%(ÀS VEZES)10% ( NUNCA)

“Nunca participei de nenhum debate ou reflexão sobre esse tema.” (Inf. 02).

“Às vezes até falam sobre o nosso povo, mas sempre com histórias do passado quando os navegadores chegaram aqui.” (Inf. 04).

“Sobre as contribuições para a formação da sociedade brasileira nunca se falou nada. É sempre a mesma história.” (Inf. 05).

Os excertos acima citados revelam que, apesar de todo avanço historicamente adquirido com o reconhecimento legal de respeito e valorização à identidade indígena, a prática escolar, em pleno século XXI, ainda insiste numa abordagem ultrapassada, muitas vezes, equivocadas e negativas do índio; conforme afirmam Gomes e Gomes “o que se identifica nas escolas é um estudo do índio preso no passado, no período colonial da história do Brasil e bem distante, temporal e espacialmente.”<sup>70</sup>

Apesar de todo discurso de inclusão, de valorização da diversidade, de combate ao etnocentrismo e ao monoculturalismo, o que se observa é uma prática escolar ainda muito presa ao passado, ao mito da superioridade cultural do “homem branco”, é

69 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

70 GOMES, Gabriela Camacho; GOMES, Natália Camacho. **A importância da educação escolar no processo de valorização da identidade indígena.** Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14085\\_6360.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14085_6360.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2018.

a tentativa velada de exclusão, silenciamento e de negação das contribuições dos povos indígenas para a formação do estado brasileiro.

3) Já houve na escola algum momento em que você se sentiu ofendido(a), excluído(a), discriminado(a) por ser de origem indígena?

100% (SIM)

“Há muito bullying e muita zombaria só por eu ser índio. Nem gosto de dizer que sou.” (Inf. 06).

“Vêm-nos sempre como preguiçosos e aproveitadores que só querem o dinheiro do governo. Por isso, há muito preconceito conosco.” (Inf. 08).

“Fazem muita crítica quando digo que sou índio. Eles pensam que índio ainda anda nu, com o corpo pintado e moram em ocas.” (Inf. 01).

## Segundo Gomes e Gomes,

[...] a escola na maioria das vezes colabora na transmissão e consolidação de uma representação negativa do índio. Na maioria das vezes, os estudos propostos vinculam a cultura indígena somente aos aspectos passados, deixando de considerar como o índio vive atualmente, mantém e transmite suas tradições, valores e cultura. Revela-se de fundamental importância que seja abordado nos conteúdos escolares não somente o índio no processo de colonização, já que se refere à parte fundamental da compreensão da história brasileira, mas o modo pelo qual o indígena vive atualmente, uma vez que são indivíduos contemporâneos.

Luciano afirma que “historicamente, os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância.”<sup>71</sup> O autor reitera que a escola tem grande responsabilidade na perpetuação da imagem do índio “como um ser romântico, que protege as florestas. Essas denominações referentes ao indígena, tão

71 LUCIANO, Gersem S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, Brasília, 2006. p. 34.

presentes na contemporaneidade, são marcas profundas do processo de Colonização.”<sup>72</sup>

4) Cite três situações, ações ou atividades desenvolvidas pela escola e que, na sua opinião, contribuem para a desvalorização da identidade indígena.

1º - Passar a imagem do índio como alguém que não trabalha, que vive às custas do governo e que é desordeiro e bêbado. (Inf. 09).

2º Falar do índio como está nos livros. Os livros estão desatualizados e passam uma imagem que não é de verdade. (Inf. 06).

3º Não dar oportunidade da gente falar sobre a nossa história. Tem muita coisa que eu aprendi com minha avó e minha bisavó e queria falar. Eu gostava muito das histórias delas. (Inf. 10).

Os excertos acima evidenciam uma necessidade dos discentes índios mostrarem a sua cultura num contexto escolar de não-índios. Em grande medida os dados desta pesquisa apontaram para um resgate da identidade indígena, exercido pelo próprio índio. Esse fato aponta para visão positiva que o/a discente de origem indígena tem de si e que deseja transmitir aos colegas não-índios. Se no passado eles quiseram negar suas origens e assumirem a identidade do “homem-branco”, hoje eles e elas querem ter mais espaço no ambiente escolar, querem falar de si, das suas origens, da sua história. Para Luciano, “o indígena passou a ter orgulho de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular”<sup>73</sup>

Gomes e Gomes concordam com Luciano e destacam que a escola no Brasil ainda precisa avançar muito no sentido de valorizar e promover a valorização da identidade indígena pois, segundo elas, “o que se percebe atualmente é que em muitas escolas não indígenas, não há práticas pedagógicas que valorizem a sociedade indígena e que priorize o aluno a compreender quem é o indígena na atualidade, suas tradições, costumes e valores.”<sup>74</sup>

<sup>72</sup> LUCIANO, 2006, p. 30.

<sup>73</sup> LUCIANO, 2006, p. 33.

<sup>74</sup> GOMES; GOMES, 2006, p. 4.

5) Na sua opinião, quais ações de valorização da identidade indígena podem ser desenvolvidas pela escola? Cite três por ordem de importância para você.

1º “Dar mais abertura para que nosso povo possa vir dar uma palestra, mostrar quem nós somos de verdade.” (Inf. 03).

2º “Realizar eventos, seminários, debates para todos entendam que não é porque não vivemos na floresta, não dormimos em redes ou não caçamos que não somos índios.” (Inf. 09).

3º Não permitir que professores e alunos façam piadas conosco. Eu nem reclamo mais com a direção. Ninguém faz nada mesmo. Às “vezes, até o próprio professor faz insinuações sobre a gente aí todo mundo rir.” (Inf. 07).

Os excertos acima revelam um processo de conscientização dos alunos índios em relação ao espaço social da escola e de como essa muitas vezes não oportuniza uma convivência harmoniosa na diversidade. As atitudes de docentes que insistem numa prática autoritária, discriminatória e excludente das diferentes culturas e etnias reverberam um modelo de comportamento que não cabe mais neste século, sobretudo no ambiente escolar.

Segundo Luciano a escola precisa reforçar as recentes conquistas alcançadas pelos povos indígenas no Brasil. O ambiente escolar é um espaço favorável para promoção do respeito à diversidade, as diferenças. É dever das escolas indígenas e não-indígenas deste país contara verdadeira história dos seus povos primitivos e parar de repetir a mesma história repetida durante século segundo a ótica do colonizador.

Para este autor,

Os povos indígenas do Brasil vivem atualmente um momento especial de sua história no período pós-colonização. Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola, nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer

parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras.<sup>75</sup>

E estas conquistas e resgate da cultura e da identidade indígenas precisam e devem ser reforçadas pela sociedade civil como um todo.

## Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo refletir as ações de (des)valorização da identidade indígena numa escola da rede pública do sul do estado da Bahia.

Entende-se que a sociedade do século XXI está envolta pelo discurso da respeito a diversidade, da garantia de direitos, da inclusão das minorias sociais. Os grupos indígenas no Brasil fazem parte da parcela que compõe as minorias sociais deste país; e, embora, após todas as conquistas adquiridas com a inserção de leis de amparo e garantias de direitos dos povos indígenas, ainda se percebe que o caminho é longo e que se desvencilhar das amarras sociais que insistem em aprisioná-los a um passado de dominação, violência e silenciamento exige muita luta e garra.

Partindo do pressuposto de que as escolas são espaços privilegiados de encontro das diferenças e que, portanto, deve ser também um ambiente que promova respeito, inclusão e valorização dos vários grupos étnicos existentes no Brasil, constatou-se nesta pesquisa o que Luciano afirma categoricamente “a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas”.<sup>76</sup>

É difícil entender que em pleno século XXI ainda exista escolas que reproduzam o discurso do colonizador e que reforcem o preconceito e a exclusão dos povos indígenas, quando na sua prática pedagógica não promovem e, na maioria das vezes,

<sup>75</sup> LUCIANO, 2006, p. 39.

<sup>76</sup> LUCIANO, 2006, p. 39.

colaboram com a transmissão e consolidação de uma representação negativa do índio como alguém preguiçoso, inútil, desprezível, aproveitador; ou como um ser “mitológico” surgido das páginas dos livros didáticos para povoar o imaginário coletivo do povo brasileiro.

Não dá para aceitar que após tantas lutas as formas de exclusão e de desvalorização das minorias sociais tenham camuflado em formas de segregação e silenciamento. De modo especial, não cabe mais nos dias atuais, como nunca coube antes, que práticas excludentes e desvalorativas da identidade indígena ainda prevaleça no ambiente escolar disfarçadas sob um discurso forjado de inclusão.

Conclui-se, então, este breve ensaio com a reflexão que deve ser o ponto de partida de chegada para todas as instituições de ensino do Brasil nestes tempos e em tempos futuros:

[...] uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.<sup>77</sup>

## Referências

ARAÚJO, Ana Valéria (Org.). **Povos Indígenas e a Lei dos Brancos: o direito à diferença**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 212p. -Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 3. p. 38.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidades: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005. p. 26.

77 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Educação Inclusiva. **A Escola**. Brasília/DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/inicio/192-secretarias-112877938/seesp-educacao-especial-2091755988/12645-experiencias-educacionais-inclusivas-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade>>. Acesso em: 01 de ago. 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília/DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.645 de 10 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Educação Inclusiva. **A Escola.** Brasília/DF, 2004.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/inicio/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12645-experiencias-educacionais-inclusivas-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade>>. Acesso em: 01 de ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual.

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 122. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL/MEC/SEESP. Adequação Curricular: um Recurso para

Educação Inclusiva. **Seminário Workshop Nacional sobre Adaptações Curriculares.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Especial, 1997.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: W. CODO & S. T. M LANE (Orgs.).

**Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo:

Brasiliense, 1984. pp. 58-75.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GOMES, Gabriela Camacho; GOMES, Natália Camacho. **A importância da educação escolar no processo de valorização da identidade indígena.** Disponível em:

<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14085\\_6360.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14085_6360.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2018.

JULIANO, Dolores. **Educación Intercultural: escuela y minorias étnicas**. Madrid: EUDEMA S.A., 1993. p. 66-67 Apud FETZNER, Andréa Rosana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 513- 530, abr./jun. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200513&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200513&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2018.

LIMA, Michelle Fernandes. A escola como Lócus da Diversidade. In: SILVA, Adnilson José da et.al. **Fundamentos da diversidade e cidadania: percursos conceituais, históricos e escolares**. Guarapuava: Editora da Premier/ Unicentro, 2009.

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

PABIS, NelsiAntonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e Diversidade Cultural**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

PORTELA. Cristiane de Assis. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 151-160, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/viewFile/3170/4939>>. Acesso em: 23 set. 2018.

RIBEIRO, Marilene Viana et al. **A diversidade cultural no espaço escolar: superação, respeito às diferenças sociais, culturais e étnicas**. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Mo dalidade\\_1datahora\\_09\\_06\\_2014\\_19\\_52\\_33\\_idinscrito\\_708\\_1067d8790b483749fa4bb0549f212c92.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Mo dalidade_1datahora_09_06_2014_19_52_33_idinscrito_708_1067d8790b483749fa4bb0549f212c92.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2018.

SILVA, Bruno de Lima. **Direito fundamental dos povos nativos brasileiros: educação, inclusão social e interdisciplinaridade**. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/bd9cfc47-0497-498f-af2a-422138124eae/Direito%20fundamental%20dos%20povos%20nativos%20brasileiros%20educa%C3%A7%C3%A3o,%20inclus%C3%A3>>

o%20social%20e%20interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

SILVA, Bruno de Lima. **Direito fundamental dos povos nativos brasileiros**: educação, inclusão social e interdisciplinaridade.

Disponível em: <

<https://www.feevale.br/Comum/midias/bd9cfc47-0497-498f-af2a-422138124eae/Direito%20fundamental%20dos%20povos%20nativos%20brasileiros%20educa%20o,%20inclus%20o%20social%20e%20interdisciplinaridade.pdf> >. Acesso em: 12 set. 2018.



# O RECONHECIMENTO DAS MULHERES NEGRAS COM DEFICIÊNCIA FRENTE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Liane Marli Schäfer Lucca<sup>78</sup>

Rosângela Angelin<sup>79</sup>

## Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade tem sido pauta mais constante, considerando que elas, historicamente, ficaram relegadas ao espaço privado e, de certa forma, invisibilizadas. Esse cenário se apresenta mais agravante quando incorporado o elemento étnico e de gênero. Diante de uma pesquisa hipotético dedutiva, busca-se analisar a importância do reconhecimento de mulheres negras com deficiência, a fim de se efetivar os direitos humanos. Assim, o trabalho iniciará abordando

<sup>78</sup> Doutoranda e Mestre em Direito pelo PROGRAMA de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado e Doutorado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Santo Ângelo/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPQ) *Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas*. Bolsista CAPES. E-mail: luccaliane@gmail.com

<sup>79</sup> Pós-Doutora pela Faculdades EST, São Leopoldo-RS (Brasil). Doutora em Direito pela Universidade de Osnabrueck (Alemanha). Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade Regional INTEGRADA do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Santo Ângelo/RS e da Graduação de Direito dessa Instituição. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPQ) *Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas*. Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Direitos Humanos e Movimentos Sociais na Sociedade Multicultural* e do Projeto de Extensão *O lugar dos corpos das Mulheres na Sociedade*. Vice Líder do Núcleo de Pesquisa de *Gênero*, registrado no CNPQ e vinculado à Faculdades EST – Programa de Gênero e Religião. Integrante da Marcha Mundial de Mulheres. E-mail: rosangelaangelin@yahoo.com.br

a temática sobre discriminação e direitos humanos, para então adentrar no contexto do reconhecimento de mulheres negras com deficiência.

## Discriminação e reconhecimento de direitos humanos

Impende referenciar primordialmente no que tange a questão conceitual de discriminação documentos como a Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial<sup>80</sup> e a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher<sup>81</sup> que trazem em seu texto importantes definições norteadoras no que tange a proibição de discriminação. Nesse contexto leciona Rios:

Tendo por base os termos desses documentos internacionais, cuja relevância constitucional no direito brasileiro é explícita, pode-se formular o conceito jurídico constitucional de discriminação como sendo “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública”. “Distinção”, “exclusão”, “restrição” ou “preferência” são termos que almejam alcançar todas as formas de prejudicar indivíduos ou grupos por meio de distinções ilegítimas no gozo e exercício de direitos.<sup>82</sup>

Importante mencionar que a conceitualização trazida por Rios<sup>83</sup> não abarca questões consideradas como hipóteses de diferenciação legítima, como aquelas “[...] decorrentes da elaboração e aplicação de normas jurídicas em face de situações desiguais”, como discriminação no emprego que, outrora se encontra regulada na Convenção sobre Discriminação em Emprego

<sup>80</sup> Aprovada pelas Nações Unidas em 21/12/1965 e ratificada pelo Brasil em 27/03/1968.

<sup>81</sup> Aprovada pelas Nações Unidas em 18/12/1976 e ratificada pelo Brasil em 31/03/1979.

<sup>82</sup> RIOS, Roger Raup. **Direito da antidiscriminação**: discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008, p. 20-21.

<sup>83</sup> RIOS, 2008. p. 21.

e Profissão.<sup>84</sup> A análise de conceitos apresentados pressupõe se ter cuidados, a fim de vislumbrá-lo de forma fechada, mas sim, reflexiva. Isso proporciona aos direitos humanos um novo olhar diante das diferenças, conforme segue:

Uma sociedade de significativa diversidade cultural como a contemporânea não precisa aceitar os mesmos instrumentos e tampouco os mesmos conceitos, mas precisa aprender a dialogar a partir de uma base comum de valores humanos que garantam a dignidade do homem como tal e, na mesma direção, o direito de se viver a diferença nos limites da não negação da igualdade presente nos homens em razão de sua humanidade. Um conceito não é, em si mesmo, um valor; do mesmo modo, um valor pode ser expresso por diferentes conceitos, uma vez que conceitos são socialmente dependentes, enquanto que a moralidade que constitui o núcleo dos direitos humanos não pode ter sua validade condicionada a qualquer tipo de experiência histórica. Assim, uma cultura poderá viver sua diversidade, alimentar suas diferenças, produzir seus próprios conceitos, mas sem negar os valores que tornam possível a coexistência humana digna, que é alvo de proteção dos direitos humanos. Em outras palavras, se pudéssemos construir conceitos universais sobre os valores fundamentais universais, então os conceitos e os fundamentos seriam eles mesmos uma só expressão dos direitos humanos. Uma vez que essa tarefa não é exequível, parece que os fundamentos dos direitos humanos são pressupostos para a avaliação valorativa e para a definição de validade de seus conceitos, de modo que afastar os argumentos relativistas e historicistas é o passo inicial de toda teoria que defenda a potencialidade universal desses mesmos direitos.<sup>85</sup>

A discussão em torno da importância dos conceitos e da forma como eles nos proporcionam “aprender a pensar”, demonstram que não se pode ficar parado de forma estática diante de violações de direitos humanos e discriminações cada vez mais profundas que afetam a pessoas. Por isso, Tiburi menciona a importância da reflexão que envolve o aprender a pensar e analisar

<sup>84</sup> N.111 - Organização Internacional do Trabalho, artigo 1, seção 2 - “as distinções, exclusões ou preferências fundadas em qualificações exigidas para um determinado emprego não são consideradas como discriminação”.

<sup>85</sup> LUCAS, Douglas Cesar. **Direitos humanos e interculturalidade**: um diálogo entre a igualdade e a diferença. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 43-44.

todas as condições de uma situação e qualificar o olhar diante do outro e de outros contextos:

Não há nada mais importante na vida do que aprender a pensar, e não se aprende a pensar sem aprender a perguntar pelas condições e pelos contextos nos quais estão situados os nossos objetos de análise e de interesse. A crítica não é necessariamente a destruição daquilo que se quer conhecer. Ela pode ser uma desmontagem organizada que permite a reconstrução do objeto anteriormente desmontado. Ela pode ser também uma atenção especial que damos às coisas e ao nosso próprio modo de pensar, que vem melhorar o nosso olhar. Toda a forma de crítica, desde que seja honesta, é válida, mas considero que nesse sentido, como atenção cuidadosa, é possível seguir aproveitando ao máximo as potências do pensamento que visa à transformação do mundo ao qual o feminismo, como ético-política, necessariamente se liga. <sup>86</sup>

Tem-se que neste contexto todos e todas têm direito a receber tratamento equânime, sem diferenciações e estereótipos, reconhecidos em nossa plenitude, sem serem submetidos a condições de invisibilidade. Por isso que o princípio da igualdade isonômica é tão importante nos contextos do direito da antidiscriminação que abrange, no contexto da análise deste trabalho, a categoria de gênero e étnica, conforme segue:

O direito a igual tratamento proíbe medidas diferenciadas em face de certos critérios proibidos de diferenciação e recomenda uma aplicação mais restrita do princípio da igualdade; isto porque sua incidência dependerá do atendimento dos requisitos de neutralidade e universalidade, considerados os indivíduos abstratamente. Já o direito a ser tratado como igual aponta para a maior consideração possível das diferenças concretamente colocadas por cada pessoa e grupo, recomendando proteção jurídica específica de acordo com a relevância e seu impacto na realidade. Assim, por exemplo, o âmbito de atuação do direito da antidiscriminação será mais amplo ou mais restrito, reclamando ou refutando medidas neutras diante da raça ou adotando ou anulando medidas de acomodação religiosa. <sup>87</sup>

<sup>86</sup> TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. p. 10.

<sup>87</sup> RIOS, 2008. p.43.

A proibição de discriminação se depara com diversos aspectos e critérios com vistas a proteção das complexas realidades e suas diferentes concretizações, nessa seara tem-se a referência de Rios sobre a temática, quando chama a atenção para a diversidade dos tipos de discriminação, apontando que, nesse caso, as mulheres negras sofrem um duplo preconceito que as discrimina, ou seja, por serem mulheres e, ainda, por sua origem étnica:

A doutrina e a jurisprudência, ao avaliarem existência de proibição de discriminação nas mais variadas circunstâncias, deparam-se não só com a pergunta sobre o reconhecimento de novos critérios, como também lidam com critérios voltados para a proteção de realidades diversas e passíveis de diferentes concretizações. Como reconhecer o surgimento de um novo critério, antes ignorado (orientação sexual, por exemplo). No conjunto dos critérios proibidos, qual o significado da proteção bifurcada diante de discriminações com base em certas situações pessoais (raça e sexo, por exemplo) e em certas escolhas e condutas (prática religiosa e convicção filosófica, por exemplo). Como aplicar os diversos critérios proibidos de diferenciação em situações de discriminação interseccional (mulheres negras, por exemplo, vivem realidades diversas de mulheres brancas e de homens negros)?<sup>88</sup>

No âmbito constitucional, refere Rios<sup>89</sup> que no texto da Constituição brasileira de 1988, há destaques aos atributos de origem, raça, sexo, cor e idade, apresentando um dos princípios fundantes do Estado brasileiro que é o Princípio da Diferença ou Princípio da Diversidade, que pressupõe a não discriminação baseados nos atributos, acima. Por isso, o processo de reconhecimento social dos indivíduos, deve ser pautado pela diferença, mas isso não pode significar que tais diferenças sejam reconhecidas como desigualdades entre as pessoas.

Refere Honneth que reconhecer-se como pessoa de direito implica na estima social das diferenças, conforme segue:

Como tínhamos visto, diferentemente do reconhecimento jurídico em sua forma moderna, a estima social se aplica às

<sup>88</sup> RIOS, 2008. p. 53.

<sup>89</sup> RIOS, 2008. p.54-55.

propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais: por isso, enquanto o direito moderno representa um medium de reconhecimento que expressa propriedades universais de sujeitos humanos de maneira diferenciadora, aquela segunda forma de reconhecimento requer um medium social que deve expressar as diferenças de propriedades entre sujeitos humanos de maneira universal, isto é, intersubjetivamente vinculante. Essa tarefa de mediação é operada, no nível social, por um quadro de orientações simbolicamente articulado, mas sempre aberto e poroso, no qual se formulam os valores e os objetivos éticos, cujo todo constitui a auto compreensão cultural de uma sociedade; um semelhante quadro de orientações pode servir de sistema referencial para a avaliação de determinadas propriedades da personalidade, visto que seu “valor” social se mede pelo grau em que elas parecem estar em condições de contribuir à realização das predeterminações dos objetivos sociais.<sup>90</sup>

Considerando o valor social e tendo em vista a contribuição para a realização dos objetivos sociais mencionados, depara-se com questões complexas de reconhecimento, ademais estigmatizados em nossas leituras e experiências diuturnas, que envolvem a natureza multifacetada das relações humanas, produzindo o impacto na constituição dos sujeitos, conforme segue:

Cada um de nós vive a complexidade da simultânea participação em diversas categorias: ninguém é, simples e abstratamente, indivíduo qualificado por um ou por outro critério proibido de discriminação. Para invocar as narrativas do debate jurídico feminista, por exemplo, ninguém é simplesmente mulher: é também negra, alta, forte, gorda, lésbica, mãe, filha, calva, pobre, jovem. Conforme o tempo, espaço e local, cada uma destas categorias será ou não decisiva, em maior ou menor medida, na experiência de cada ser humano; algumas delas frequentemente importantes (tais como raça, sexo e orientação sexual), outras menos (como a calvície).<sup>91</sup>

A discriminação abre profundas feridas nas pessoas que sofrem este estigma. Assim, o debate em torno dos direitos humanos e a busca de soluções possíveis e efetivas, compreendem

90 HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 199-200.

91 RIOS, 2008. p. 59.

a necessidade das pessoas saírem de sua “zona de conforto” e abrirem-se as novas perspectivas, onde as questões que geram mal estares para aqueles que estão do “outro lado”. Entender o que acontece na perspectiva de quem não é reconhecido, ou possui um reconhecimento equivocado, muitas vezes até mesmo invisibilizado, demonstra que se está abertos a buscar novas perspectivas de viver juntos de forma efetivamente humana e igualitária. Nessa linha, traz-se a baila a discussão sobre as mulheres negras e, com deficiência, que se encontram relegadas a uma complexidade de não reconhecimento ou reconhecimento equivocado.

## Mulheres negras com deficiência

Ao falarmos em mulheres negras não podemos deixar de falar de *dignidade da pessoa humana* e em especial daquelas que além de serem “mulheres” “negras” ainda são pessoas com deficiência. As discussões que envolvem questões como atender aos Direitos Fundamentais dessas pessoas e proporcionar a sua efetivação se desenvolvem no espaço social envolto em questões como respeito e aceitação do outro com suas particularidades e necessidades promovendo um ambiente que preze a sua cidadania, em especial no que tange a promoção por parte do Estado de políticas públicas e da tutela jurisdicional efetiva.

Que compreende falar no gênero mulher? Para Tiburi, na seara do reconhecimento dentro de um contexto excludente, patriarcal e discriminatório, a “mulher” representa a “outra”, se vista sob o prisma do homem, que seria o central na sociedade, sendo a mulher, a diferente e marcada, de forma opressiva, por seu sexo.<sup>92</sup> Ao identificar-se como mulher a pessoa já está se colocando em uma linha de discriminação, mas acrescentado a esta identificação o recorte étnico, ou seja, mulher negra e, ainda mais, com deficiência, o estigma cria dimensões mais profundas e complexas, contexto em que a invisibilização torna-se uma

<sup>92</sup> TIBURI, 2018, p. 22.

perspectiva em vias de concretização. Contribuindo com o viés étnico das mulheres negras, Roger Raup Rios pondera:

Como se pode constatar sem dificuldade, mulheres negras são sujeitas ao racismo e sexismo, experimentando uma espécie de prejuízo que não pode ser descrito como a soma simples de dois critérios de discriminação. Apenas compartilharem as desvantagens de mulheres brancas e de homens negros, elas vivem uma realidade diversa em importantes aspectos. Mulheres brancas podem ser vítimas de sexismo e beneficiárias de racismo (como a relação entre “socialites” brancas e empregadas domésticas negras ilustra); homens negros podem ser vítimas de racismo e beneficiários de sexismo.<sup>93</sup>

As posturas encontradas na questão do reconhecimento exigem muitas análises e enfrentamentos, o que não é algo simples ou natural das pessoas. Isso exige um esforço de solidariedade.<sup>94</sup> Por sua vez, atentando para questão da multiplicidade da discriminação, depara-se com a aplicação de critérios, por hora considerados proibidos, de postura deveras essencialista, conforme pondera Rios:

Nesta linha, a desatenção à multiplicidade da discriminação, quando da aplicação dos critérios proibidos, implica uma postura essencialista, pela qual se afirmaria a suficiência de uma ideia de feminilidade ou de negritude para descrever a discriminação, independentemente de outros aspectos. Esta postura é criticada por corresponder, na prática, à eleição de um parâmetro de comparação que, ao invés da decantada abstração ou essencialidade do critério, eleva à categoria de norma geral uma situação particular e parcial, no caso, da mulher branca de classe média. Este raciocínio, alertando para tais implicações na utilização dos critérios proibidos de discriminação, pode ser aplicado em outros domínios, tais como etnia, status de imigrante, orientação sexual, deficiência física. [...] Ao deparar-se com os critérios proibidos, as elaborações pós-modernas relativizam a possibilidade de estes captarem adequadamente a realidade da discriminação, devido à instabilidade das identidades que resulta dos múltiplos e incontroláveis encontros e desencontros entre os diversos sujeitos nas mais variadas circunstâncias. De um ponto de vista pós-moderno, os discursos que veiculam as proibições de

<sup>93</sup> RIOS, 2008. p. 59.

<sup>94</sup> TIBURI, 2018. p. 23.

discriminação, mais que proteger sujeitos e grupos, constroem suas respectivas identidades.<sup>95</sup>

Neste sentido, historicamente o lugar das mulheres foi relegado a um plano adjacente, sem ser reconhecidas em sua importância e contribuições. Traçando considerações sobre este lugar das mulheres, leciona Tiburi que

Se observarmos o lugar das mulheres na formação dos textos que fazem parte da história será mais fácil entender isso. Os homens produziram discursos, apagaram os textos das mulheres e se tornaram os donos do saber e das leis, inclusive sobre elas. Tudo o que sabemos sobre as mulheres primeiro foi contado pelos homens. Da filosofia à literatura, da ciência ao direito, o patriarcado confirma a ideia de que todo documento de cultura que restou é um documento de barbárie. Demorou para que as mulheres conquistassem o seu lugar de fala, o seu direito de dizer o que aconteceu, o seu direito de pesquisa e de memória. O feminismo se construiu a partir dessa conquista da liberdade de expressão.<sup>96</sup>

Esta falta de reconhecimento do lugar das mulheres no mundo e na história, traz a baila as palavras de Honneth, no que diz respeito a poder contar-se como membro legítimo de uma coletividade:

De início, podemos conceder como “direitos”, grosso modo, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional; se agora lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso a afirmação de que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade. Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar

<sup>95</sup> RIOS, 2008, p. 60.

<sup>96</sup> TIBURI, 2018, p. 48.

juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos uma perda de auto respeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos.

97

Por isso, para que as mulheres sejam reconhecidas dentro da sociedade, é preciso, a partir da teoria de Axel Honneth, que haja a reciprocidade dos membros que compõe a sociedade, bem como o Estado, ou seja, para que haja reconhecimento, é preciso que o Estado faça seu papel legislativo e de políticas públicas e, a sociedade contribua, superando estigmas culturais opressores. Como visto, essa é uma tarefa bastante complexa, se considerado o fato de tanto um, quanto o outro, optar pela não reciprocidade.<sup>98</sup>

A questão acerca do reconhecimento traz à análise diversos fatores, dentre os quais, destaca-se as relações ligadas ao grupo protegido e a autonomia individual da pessoa. Nesta linha, a proteção jurídica das características envolvidas no reconhecimento implica em subsumir os indivíduos a determinadas caracterizações grupais, podendo ensejar, inclusive, em um outro tipo de discriminação:

De fato, a eleição de certa característica como fator desencadeador de proteção jurídica implica subsumir indivíduos a determinada caracterização grupal, processo que pode colaborar tanto para a afirmação positiva de indivíduos fragilizados diante da discriminação quanto reforçar estereótipos, numa espécie de “caricatura das experiências de desigualdade”, passível, inclusive, da produção de “novos essencialismos”. Isto pode significar um novo momento de discriminação, na medida em que os indivíduos passam a receber tratamento estereotipado, colocando em risco, inclusive, sua capacidade de auto definição na vida em sociedade. Tudo isto sem falar na possibilidade de estas “caricaturas da desigualdade” fugirem completamente ao controle do respectivo grupo, quando definidas ou redescritas por pessoas e instituições alheias ao próprio grupo, como se verifica na jurisprudência e, principalmente, pelos meios de comunicação em massa.<sup>99</sup>

97 HONNETH, 2003, p. 216-217.

98 HONNETH, 2003.

99 RIOS, 2008, p. 64.

As relações de poder encontram-se envoltas nas questões de disputas indenitárias, segundo Silva<sup>100</sup>, o que também ocorre em torno das pessoas com deficiência, ademais se estas pessoas forem também mulheres e negras, carregando um estigma potencializado de preconceitos por serem diferentes de padrões identitários, tidos como *normais* e considerados iguais em direitos. E, é nessa diferenciação que surge o processo de inclusão ou de exclusão, de classificação e determinação de quem é ou não normal e, a vida em sociedade acaba sendo dividida entre o que se considera como *nós* e *elas*.

Hodiernamente a economia ocupa lugar central nas questões de gênero, identidade e reconhecimento, tendo em vista que a partir da independência financeira pode-se pensar em buscar além do *status quo* a que a pessoa foi relegada, mas isto apresenta outro dilema, a redução de nossos corpos a meros instrumentos de trabalho. Neste contexto, quem sai perdendo por não se enquadrar adequadamente? Em que pese se ter políticas públicas que reprimam a discriminação de mulheres, negras e com deficiência, até que ponto efetivamente este instrumento normativo chega de forma efetiva a pessoa que precisa ser assistida pode ela? Será que no sistema capitalista em que vivemos há espaço para estas pessoas relegadas a uma espécie de invisibilidade? Nessa seara leciona Tiburi

O sistema econômico e social ao qual se dá o nome de capitalismo - por valorizar o capital acima de todas as coisas - mede os corpos como força de trabalho e, assim, como ontem reduzia as pessoas a trabalhadores, hoje depende do abandono e do apagamento dessas mesmas pessoas que, mesmo sendo trabalhadoras, devem se contentar em ser consumidoras. Nesse contexto, muitas mulheres se iludem de que estão livres porque adquiriram independência econômica - embora estejam sendo oprimidas pelo próprio sistema que as emprega. Em todos os campos de atividades, dos menos aos mais concorridos, as mulheres sempre são as pessoas que recebem menor remuneração e se acumularem a opressão de raça, como as mulheres negras, receberão menos do que todos. Mesmo quando chegam aos

100 SILVA, Tadeu Tomaz da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tadeu Tomaz da [Org.], **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis-RJ, Vozes, 2012. p. 82.

cargos mais desejados, como diretoras e presidentes de corporações, as mulheres costumam receber salários menores. As mulheres negras raramente chegam a cargos mais valorizados. 101

Nesta linha os paradigmas da justiça socioeconômica e cultural possuem influência considerável nas questões envolvidas na distribuição e reconhecimento, Rios<sup>102</sup> ao citar Nancy Fraser refere que

[...] as compreensões atuais sobre justiça podem ser esquematizadas a partir de paradigmas da justiça socioeconômica e da justiça cultural ou simbólica, distribuição e reconhecimento, respectivamente. No primeiro, a injustiça se relaciona com a estrutura econômica da sociedade, preocupando-se com situações de exploração (apropriação do trabalho alheio em benefício de outros), marginalização (confinamento a situações de baixa remuneração e impossibilidade de melhoria de condições) e privação de condições de vida materialmente adequadas. No segundo, com padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, exemplificados por situações de dominação cultural (sujeitar-se a padrões de interpretação e de comunicação próprios de outra cultura, alheios e hostis à cultura do grupo dominado), não-reconhecimento (práticas culturais dominantes que tornam invisível e irrelevante certo grupo) e desrespeito (ser cotidianamente injuriando ou menosprezado por meio de estereótipos presentes na cultura dominante e nas interações cotidianas). Desta caracterização, decorrem os remédios apropriados a tais tipos de injustiça, cuja relação com questões do direito da antidiscriminação é direta: enquanto a injustiça econômica, ao reclamar redistribuição dos bens materiais, aponta para esquemas igualitários e universalistas, a injustiça cultural ou simbólica exige reconhecimento dos grupos estigmatizados, numa dinâmica diferenciadora e ao particularismo. Daí, na expressão desta autora, o dilema entre reconhecimento e distribuição: enquanto a primeira demanda tende a produzir diferenciação e particularismo, a segunda tende a enfraquecê-los; enquanto medidas redistributivas propõem esquemas universalistas e igualitários, políticas de reconhecimento tendem a condená-los.

103

101 TIBURI, 2018, p. 62.

102 RIOS, 2008, p. 80.

103 Ver Nancy Fraser, *Justice Interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition*, New YORK: Routjege, 1997, p. 13-16.

Nancy Fraser pauta suas pesquisas na categoria “justiça social”, afirmando que, para que essa ocorra e as pessoas tenham reconhecimento social, é preciso que haja, em primeiro lugar, políticas de redistribuição de renda. Ela se refere, especificamente às mulheres e a negros, dizendo que, se essas pessoas tiverem acesso à renda, elas irão mudar seu status social, podendo participar paritariamente das decisões do Estado e, com isso, alcançar o reconhecimento social. Ao mesmo tempo, a autora reconhece que no caso específico de mulheres e negros, o reconhecimento cultural de sua condição identitária também é importante, concordando, nesse aspecto, com Honneth.<sup>104</sup>

Nesse contexto, a formulação das teorias de gênero e suas constantes revisões e atualizações tenderam a impulsionar o movimento de apagamento das especificidades dos sujeitos que ocupam as fronteiras políticas, lecionando Mariano que

As teorias de gênero, incluindo suas constantes revisões, contribuíram para que os estudos feministas de crítica da modernidade revelassem que, embora as categorias modernas e valores do Iluminismo – tais como direitos, igualdade, liberdade, democracia – inicialmente tenham instruído muitos dos movimentos feministas de emancipação, o discurso humanista da teoria moderna, juntamente com suas noções de Sujeito e Identidade intrinsecamente essencialistas, fundacionalistas e universalistas, tendeu a apagar as especificidades (de gênero, de classe, de raça, de etnia e de orientação sexual, etc.) dos diferentes sujeitos que ocupavam outras fronteiras políticas que aquelas do homem branco, heterossexual e detentor de propriedades. [...]

A repressão das diferenças no interior de cada grupo de gênero, como destaca também Judith Butler, funciona para construir as reificações do gênero e da identidade, alimentando as relações de poder e cristalizando as hierarquias sociais. Segundo a autora, “a insistência sobre a coerência e unidade da categoria mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das

<sup>104</sup> FRASER, Nancy. Redistribuição, Reconhecimento e Participação: Por uma Concepção Integrada da Justiça. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Orgs.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010. p. 167-190.

‘mulheres’”. Nesse sentido, a categoria ‘mulheres’, ao pretender ser globalizante, torna-se normativa e excludente e ignora outras dimensões que marcam privilégios, como de classe e de raça. <sup>105</sup>

Por fim, torna-se importante trazer ao texto as colocações de Mariano<sup>106</sup> ao citar Nicholson, quanto a questão da dimensão da igualdade e da diferença, especialmente no contexto das mulheres negras com deficiência.

O problema está no modo de conceber a articulação entre as diferenças. No fundacionalismo biológico as diferenças entre as mulheres são percebidas como coexistentes, mais do que como interseção com as diferenças de raça, classe, etc. Muitas são as críticas feitas por feministas a algumas explicações também feministas que tentam teorizar sobre as diferenças entre as mulheres, adicionando variáveis como raça e classe social, mas sem dar conta das formas de interseção entre essas diferenças. Isso gera “a tendência de se pensar o gênero como o representativo do que as mulheres têm em comum, e aspectos de raça e classe como indicativos do que elas têm de diferente”. <sup>107</sup>

No que tange às políticas públicas importa referir, segundo Santos LFM dos, São Bento PAS, Telles AC et al.<sup>108</sup>, em especial na área da saúde que na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM) a “questão da deficiência não é discutida, pois o termo mulher deficiente aparece apenas nas diretrizes e entre parênteses, como exemplo de grupos populacionais que a política pretende resguardar.” Assim, percebe-se que muito embora a proposta da Política seja um passo a mais na perspectiva da integralidade, “um dos desafios é retirar a mulher deficiente da situação de invisibilidade, existente também na própria Política.” Já a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência “evidencia um problema que tem um impacto muito importante na

<sup>105</sup> MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito no feminismo e o pós-estruturalismo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a02v13n3.pdf>>

<sup>106</sup> MARIANO, 2005.

<sup>107</sup> Ver NICHOLSON, 2000, p. 13

<sup>108</sup> SANTOS, Livia Fajin de Mello dos, SÃO BENTO, Paulo Alexandre de Souza, TELLES, Audrei Castro, RODRIGUES, Raquel Fonseca, XAVIER, Rozania Bicego Xavier. Mulheres Com Deficiência: Reflexões Sobre a Trajetória das Políticas Públicas De Saúde. *Rev enferm UFPE on line*, Recife, 7(7):4775-81, jul., 2013. In: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6799> acesso em 19/10/2018.

elaboração das políticas de saúde, a inexistência quase total de dados e informações de abrangência nacional que retratem, de forma atualizada, a realidade da deficiência no Brasil.”

Muito embora a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforce a necessidade de atendimento das demandas específicas da mulher com deficiência no planejamento, desenvolvimento e monitoramento das políticas públicas nas esferas locais, regionais e internacionais. As mulheres negras com deficiência sentem com maior força este estigma sujeitando-se a discriminação e por vezes violência no âmbito institucional de uma forma generalizada.

## Considerações finais

A partir do estudo em questão, vislumbra-se que as questões étnicas e de gênero para as pessoas deficientes são agravantes que repercutem na efetiva inclusão no meio social e econômico. Assim, ser uma pessoa deficiente, e ainda carregar o estigma sociais de ser mulher e negra, a torna mais vulnerável e carente de reconhecimento tanto na esfera indenitária, quanto na econômica, relativizando a inclusão social.

Sob a perspectiva da intervenção governamental depreende-se que as escassas políticas públicas brasileiras buscam tratar destas questões, porém têm sido insuficientes, não atingindo de forma abrangente grande parte das mulheres, que deveras carecem de recursos tanto físicos, intelectuais como econômicos de se apropriarem de seus espaços e viver com dignidade.

Considerando que as leis e políticas públicas devem acompanhar a evolução social de modo a proporcionar um maior acompanhamento das questões relacionadas à inclusão, é importante que ocorra a adequada previsão e planejamento de ações de cunho positivo, garantindo que o Estado cumpra seu papel. Observa-se que a inclusão pode se perfectibilizar das mais diversas formas, desde a mudança no modo de pensar e agir, a fim de se ver o sujeito com suas particularidades e capacidade de autonomia, até a modificação no modo de acolher e reconhecer.

## Referências

FRASER, Nancy. Redistribuição, Reconhecimento e Participação: Por uma Concepção Integrada da Justiça. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Orgs.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010. p. 167-190.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 216-217.

LUCAS, Douglas Cesar. **Direitos humanos e interculturalidade**: um diálogo entre a igualdade e a diferença. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito no feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a02v13n3.pdf>>. Acesso em: 20 Out. 2018.

RIOS, Roger Raup. **Direito da antidiscriminação**: discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

SANTOS, Livia Fajin de Mello dos, SÃO BENTO, Paulo Alexandre de Souza, TELLES, Audrei Castro, RODRIGUES, Raquel Fonseca, XAVIER, Rozania Bicego Xavier. **Mulheres Com Deficiência: Reflexões Sobre a Trajetória das Políticas Públicas De Saúde**. Rev enferm UFPE on line., Recife, 7(7):4775-81, jul., 2013. In: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6799>. Acesso em 19/10/2018.

SILVA, Tadeu Tomaz da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tadeu Tomaz da [Org.]. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis-RJ, Vozes, 2012.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.





## RACISMO MADE IN BRAZIL

o não-dito como estratégia perversa de cordialidade

Gabriela Felden Scheuermann<sup>109</sup>

Noli Bernardo Hahn<sup>110</sup>

Não caçamos pretos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos. Mas fazemos o que talvez seja pior. A vida do preto brasileiro é toda tecida de humilhações. Nós tratamos com uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós, dia e noite

Nelson Rodrigues

<sup>109</sup> Mestre em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, *campus* Santo Ângelo. Pós-graduanda em Sociologia e em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Estácio de Sá. Graduada em Direito pelo Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo – CNEC/IESA. Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, *campus* Cerro Largo. E-mail: gabischeuermann.gf@gmail.com

<sup>110</sup> Pós-doutor da Faculdades EST, São Leopoldo, RS. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, Santa Rosa/RS (1984); bacharel em Teologia pelo Instituto Missionário de Teologia (IMT), Santo Ângelo, RS, (1988), e revalidado pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, São Paulo/SP (1990); Mestre em Teologia com concentração em Estudos Bíblicos pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, São Paulo/SP (1992); e Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP (2002). Possui formação em DIREITO. É professor tempo integral da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Integra o corpo docente como professor permanente do PPGD Mestrado e Doutorado em Direito da URI, Campus de Santo Ângelo. Pesquisa temas inter-relacionando Direito, Cultura e Religião. E-mail: nolihahn@san.uri.br

## Considerações iniciais

O Brasil, em relação aos outros países da América, foi o último a abolir a escravidão e, paradoxalmente, o primeiro a se declarar uma democracia racial. E, em função da democracia racial, o racismo torna-se difícil de ser compreendido e combatido, porque o imaginário social construído foi de harmonização nas relações raciais. Por isso, falar sobre racismo não é uma tarefa fácil. Ainda mais em uma sociedade que acredita não ser racista, como a sociedade brasileira.

Não é fácil, mas é necessário. A sociedade precisa escutar e compreender que os verdadeiros protagonistas da história do Brasil são os negros. A história da escravidão é uma história de luta, de resistência, de sobrevivência. De sangue e de suor. É necessário falar sobre racismo, pois os negros deram suas vidas pela vida do Brasil e, ao final, foram arremessados à margem da sociedade como restos humanos sem valor algum.

Talvez o mais complicado de falar sobre racismo é que, por muito tempo, imagens e falas depreciativas foram vinculadas e introjetadas na sociedade, passando a criar estereótipos que rebaixam e menosprezam a cor negra. Mas, embora as imagens e falas sejam carregadas de opressão e discriminação, o racismo encobre-se por detrás do riso, do humor. Tudo transforma-se em piada, em brincadeira. O brasileiro encontrou um *jeitinho* de escancarar seu racismo: por meio de um discurso mascarado, de frases extremamente violentas, mas embaladas na gargalhada. É um racismo *made in Brazil*, que vale-se do não-dito como estratégia perversa de propaga-lo. E, aos poucos, o racismo torna-se natural.

O racismo praticado por meio do não-dito está tão introjetado e naturalizado que muitas pessoas sequer se dão por conta que frases, imagens e piadas são meios de violência e opressão. O negro como sinônimo de ruim, de feio. Em telenovelas, pessoas negras, na grande maioria das vezes, são empregados, são motoristas, são seguranças. Não só as falas, mas os papéis sociais e a mídia também passam a ideia e a imagem de inferioridade negra. Pode parecer normal ouvir/falar frases racistas ou ver que a empregada da novela é uma negra e que o patrão é branco, porém

esquece-nos que mais da metade de toda população brasileira é comporta por negros. Para eles, é normal também?

Desse modo, o objetivo central deste trabalho é analisar o racismo à brasileira e compreender, por meio de pesquisas em livros e periódicos, porque, no Brasil, o racismo ganhou contornos tão específicos. Noutras palavras, quer-se entender o racismo praticado por meio do silêncio (não-dito) e demonstrar que ele pode ser tão ou mais violento do que o praticado nos Estados Unidos e na África do Sul. Falar sobre racismo não é uma tarefa fácil, mas é libertador. Liberta tanto quem fala quanto quem ouve.

## Brasil, um país “sem racismo” e da democracia racial

Ao contrário do que o subtítulo parece propor, existe racismo no Brasil. Não um racismo explícito, público e segregacionista como aquele dos Estados Unidos ou como o *apartheid* na África do Sul, mas um racismo silencioso e mascarado que nunca se expressou explicitamente. O racismo<sup>111</sup> aqui é praticado, nas palavras de Lilia Schwarcz, na intimidade. Brasil, um país onde nunca houve uma política discriminatória legal e, por isso, acredita-se que ou não há preconceito ou há, mas de forma branda. Há, portanto, um racismo negado/velado e em grande parte devido à crença de que vivemos em uma democracia racial.

111 De acordo com o Dicionário de Política de Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino, o racismo pode ser definido como “não a descrição da diversidade das raças ou dos grupos étnicos humanos, realizada pela antropologia física ou pela biologia, mas a referência do comportamento do indivíduo à raça a que pertence e, principalmente, o uso político de alguns resultados aparentemente científicos, para levar à crença da superioridade de uma raça sobre as demais. Este uso visa justificar e consentir atitudes de discriminação e perseguição contra as raças que se consideram inferiores” (1998, p. 1305). Para Munanga (2003), o racismo seria teoricamente “uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais”. Desse modo, racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (2003, p. 07).

*Brasil, um país sem racismo* parte do pressuposto de que a maioria dos brasileiros nega ser racista, ao mesmo tempo que afirma sua existência, ou seja, o racismo brasileiro existe, mas existe sempre no outro. É o que as pesquisas realizadas em 1988, 1995 e 2011 demonstram. Na pesquisa realizada em 1988, 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos *mesmos* entrevistados disseram conhecer pessoas que tinham, sim, preconceito (SCHWARCZ, 2012, p. 30). Em 1995, outra pesquisa, realizada pelo Instituto DataFolha apontou que 89% afirmam que há preconceito no Brasil, mas 88% dos entrevistados dizem não fazer parte deste grupo (SELL, 2002, p. 65-66). Resultado semelhante também foi obtido da pesquisa realizada em 2011. Ou seja, ninguém nega que o racismo existe, porém, jogam-no em outras esferas, em outros contextos ou em outras pessoas.

Como consequência, no Brasil, questões ligadas ao racismo são polêmicas<sup>112</sup>. Aqui o racismo ganha contornos e traços particulares e “se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis” (SCHWARCZ, 2012, p. 32). As pesquisas acima descritas demonstram o que há muito Florestan Fernandes dissera: as pessoas têm preconceito de ter preconceito. Ou como disse Schwarcz: todo brasileiro parece se sentir como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados. É um racismo à brasileira ou um racismo *made in Brazil*.

Durante muitos anos, especialmente nos finais do século XIX e início do século XX, a miscigenação foi alvo de maldizer. Arthur de Gobineau, Nina Rodrigues e Silvio Romero foram alguns dos vários autores que debateram os problemas advindos do cruzamento racial. De um lado, Nina e Gobineau acreditavam que a degenerescência do povo brasileiro era consequência da miscigenação. De outro, Romero, não tão pessimista quanto à

<sup>112</sup> Para Clóvis Moura, o racismo, além da especificidade brasileira, é polêmico porque não é uma conclusão tirada dos dados da ciência, de acordo com pesquisas de laboratório que comprovem a superioridade de um grupo étnico sobre outro, mas uma ideologia deliberadamente montada para justificar a expansão dos grupos de nações dominadoras sobre aquelas áreas por eles dominadas ou a dominar. [...] O racismo tem um conteúdo de dominação, não apenas étnico, mas também ideológico e político.

mistura racial, mas somente porque ela, um dia, iria branquear o país.

Em meados de 1930, contudo, a mestiçagem ganha roupagem nova e passa a ser vista como representação nacional, deixa de ser um pouco biológica para se tornar cada vez mais cultural. Dentre os autores desse novo pensar, destaca-se Gilberto Freyre e sua obra *Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933. Ao contrário de Nina Rodrigues, Freyre não via, no negro, nem na miscigenação, qualquer causa de fracasso da nação. Via sua contribuição para a cultura brasileira. Apesar da exaltação, da valorização do negro, o pensamento de Freyre trouxe consequências negativas que refletiram e ainda refletem em toda a sociedade: a ideia de democracia racial.

Com a obra de Freyre, o pensamento racial da época passou a ser (re)pensado. *Casa Grande & Senzala* oferecia “um novo modelo para a sociedade multirracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo e introduzindo os estudos culturalistas como alternativas de análise” (SCHWARCZ, 2012, p. 48-9). À vista disso, “o cruzamento de raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais na intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade” (SCHWARCZ, 2012, p. 49).

Nesse sentido, Freyre procurou romper com o discurso negativo da miscigenação ao demonstrar que o futuro o Brasil seria, justamente, a sua multirracialidade. Freyre não se filiava às teorias das diferenças raciais até então disseminadas. Ao contrário, apostava na miscigenação, vez que, para ele, o povo brasileiro era fruto da mistura racial: “todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo [...] a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro”, defendia (FREYRE, 2006, p. 367).

Para Freyre, os africanos desembocados no Brasil eram de cultura superior, não apenas em relação aos indígenas, mas também em relação aos portugueses. Nesse contexto, “a formação brasileira foi beneficiada pelo melhor da cultura negra da África” (FREYRE, 2006, p. 381). “*Os escravos vindos das áreas de cultura mais adiantada foram um elemento atrativo, criador, e quase que*

*se pode acrescentar nobre na colonização do Brasil*”, afirmou Freyre (2006, p. 390).

Em outra passagem, e com palavras um pouco mais carregadas, Freyre afirma que o “Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e os cafezais [...] Vieram-lhe da África donas de casa, técnicos para as minas, artífices de ferro, negros entendidos na criação de gado, na indústria pastoril, comerciantes, mestres e sacerdotes” (FREYRE, 2006, p. 391) [grifou-se]. Desta feita, a grande contribuição de Freyre foi ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira: influenciaram no estilo de vida, na comida, na indumentária e no sexo (MUNANGA, 1999, p. 79).

Ao transformar a mestiçagem em um valor positivo, Gilberto Freyre “permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada” (MUNANGA, 1999, p. 79). A miscigenação tornou-se um traço formador da nacionalidade brasileira. O Brasil, para Freyre, nada mais é do que um caldeirão, uma mistura de raças. E, dessa mistura, “brotou lentamente o mito de democracia racial: somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito” (MUNANGA, 1999, p. 78-80).

Este é o pensamento que está presente em trechos ao longo de sua obra: a valorização do negro, da cultura africana e da miscigenação. Conforme dito, para Freyre, todo brasileiro carrega um pouco de negritude, que se traduz “na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar de menino pequeno, em tudo que é expressão sincera da vida” (FREYRE, 2006, p. 367). Há um entusiasmo, segundo Schwarcz, em valorizar as matrizes genéticas e os hábitos culturais que formaram o povo brasileiro, sem perder tempo com pudores de ordem étnico-racial. O brasileiro deveria se orgulhar de sua mistura (2007, s.p.).

Desse modo, como consequência, o discurso de um país multirracial fez nascer a ideia de uma *democracia racial*<sup>113</sup>, pois Freyre traz uma visão romântica e cordial da relação entre senhores e escravos no Brasil<sup>114</sup>. Encontra-se, nesse ponto, uma questão chave na discussão sobre o racismo brasileiro: a ideia de harmonia nas relações raciais fez com que a história da escravidão fosse adormecida, esquecida, silenciada e jogou de lado assuntos como racismo e discriminação racial. Afinal, se as relações são harmoniosas, não há racismo e, portanto, não há o que discutir. Contudo, a realidade social desmistifica o mito da democracia racial.

## Desmistificação da democracia racial: o racismo existe

Este discurso (harmonia nas relações raciais) foi levado a âmbito internacional, ainda mais porque o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão e o primeiro a se declarar uma democracia racial. Por isso, em 1951, a Unesco aprovou um projeto para analisar o *caso* brasileiro “como material de propaganda, e com esse objetivo inaugurou o Programa de Pesquisas sobre Relações Raciais no Brasil” (SCHWARCZ, 2012, p. 69). Nesse viés, o “Brasil foi escolhido, em perspectiva comparada com a negativa experiência racial norte-americana, para ser um dos polos de

113 Estudiosos das relações raciais no Brasil, segundo Guimarães, sempre ficam intrigados com a origem e a disseminação do termo “democracia racial”, especialmente porque esta expressão, atribuída a Gilberto Freyre, não é encontrada em suas obras mais importantes. Por meio de estudos e pesquisas, há indicativos de que o termo foi usado pela primeira vez por Roger Bastide em um artigo publicado no Diário de S. Paulo em 1944, no qual reportava a uma visita feita a Gilberto Freyre. Desse modo, “teria Bastide cunhado a expressão ou a ouvido de Freyre? Provavelmente, trata-se de uma tradução livre das ideias de Freyre sobre a democracia brasileira” (GUIMARÃES, 1999, p. 138).

114 Em alguns trechos da obra, Freyre demonstra essa cordialidade das relações: “A risada do negro é que quebrou toda essa ‘apagada e vil tristeza’ em que foi abafando a vida nas casas-grandes” (FREYRE, 2006, p. 548); “Nos engenhos, tanto nas plantações como dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa [...] os negros trabalhavam sempre cantando: os seus cantos de trabalho [...] encheram de alegria africana a vida brasileira” (FREYRE, 2006, p. 548).

investigação dos dilemas vividos pelo mundo ocidental” (MAIO, 2000, p. 12).

Até o momento, sustentava-se que o Brasil era um exemplo de harmonia racial e, em decorrência, poderia servir como inspiração para outros países. Assim, havia, por parte da Unesco, “a expectativa de que os estudos fizessem um elogio da mestiçagem e enfatizassem a possibilidade do convívio harmonioso entre etnias nas sociedades modernas” (SCHWARCZ, 2012, p. 69). Mas não foi bem assim. Pensadores como Costa Pinto (estudos voltados ao Rio de Janeiro), Roger Bastide e Florestan Fernandes<sup>115</sup> (estudos voltados a São Paulo) desenvolveram análises que trouxeram resultados opostos à democracia racial.

Nos anos 1950, o cenário brasileiro era o seguinte: “a cor é apenas um acidente. Somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante; ‘raça’, então, nem se fala, esta não existe, quem fala em raça é racista” (GUIMARÃES, 2003, p. 72). Entretanto, por meio das pesquisas realizadas, Bastide e Florestan romperam radicalmente com este modo de pensar: havia preconceito racial no Brasil apesar do ideal da democracia racial (GUIMARÃES, 2003). A “ausência de tensões abertas e de conflitos permanentes é, em si mesma, índice de ‘boa’ organização das relações sociais?” Indagou Florestan Fernandes (FERNANDES, 2007, p. 39) [grifou-se].

Nos dizeres de Fernandes, “os resultados da investigação que fiz, em colaboração com o professor Roger Bastide, demonstram que essa propalada ‘democracia racial’ não passa, infelizmente, de um mito social” (FERNANDES, 2007, p. 60). Assim, democracia racial “constitui uma distorção criada no mundo colonial [...](,) uma reação a mecanismos efetivos de ascensão

115 Considerando que o estudo não tem como objetivo analisar passo a passo o projeto da UNESCO, delimitou-se a expor as ideias contrapostas de Florestan Fernandes. Contudo, não se desconsidera a importância de outros autores no mesmo estudo, como Costa Pinto, Thales de Azevedo e o antecedente Donald Pierson. Para saber mais sobre estes pensadores ler: *Modernidade e racismo Costa Pinto e o Projeto Unesco de relações raciais – Marcos Chor Maio; O projeto UNESCO na Bahia – Antônio Sérgio Guimarães; Introdução ao Estudo do Negro no Rio de Janeiro – Costa Pinto; As Elites de Cor numa Cidade Brasileira. Um estudo de ascensão social & Classes Sociais e Grupos de Prestígio – Thales de Azevedo; Brancos e Pretos na Bahia – Donald Pierson.*

social do mulato”, tornando a miscigenação índice de integração social, de fusão e de igualdade raciais (FERNANDES, 2007, p. 43). Ou seja, democracia racial significa “um sistema desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação” (DOMINGUES, 2007, p. 117).

Além disso, a democracia racial fez nascer o pensamento social de que as desigualdades sociais são resultantes da ordem competitiva, não das relações raciais resultantes da escravidão. Noutros dizeres, “a miséria, a prostituição, a vagabundagem, a desorganização da família, etc., seriam efeitos residuais, mas transitórios, a serem tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças espontâneas” (FERNANDES, 2008, posição 61).

À vista disso, o termo democracia racial deve ser compreendido como significando a “metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro”, pois não é tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e também não é legalizado como o *apartheid* na África do Sul, mas “eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país” (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

A democracia racial é uma pedra no caminho porque faz crer na inexistência de tensões raciais, ou seja, na inexistência de discriminação e preconceito em razão da cor. Mas, a democracia racial é tão-somente um mito. Uma ideologia. Uma invenção. E, frisa-se, bastante perigosa, pois encobre a verdadeira realidade brasileira. Por isso, uma das maiores dificuldades encontradas pelo movimento negro foi desmistificar a ideia de que no Brasil não existe discriminação racial.

É possível notar a desmistificação da democracia racial por meio de alguns indicadores sociais. No que diz respeito às desigualdades de renda e de pobreza, os negros possuem nível de renda *per capita* familiar menor que os brancos. Conforme estimativa obtida por meio da PNAD em 2001, um indivíduo branco médio mora em um domicílio cuja renda mensal *per capita* é de R\$ 482, o que corresponde a mais que o dobro da renda de um indivíduo negro médio, cuja renda *per capita* é de R\$ 205 por mês

(JACCOUD, 2002, p. 27). Cumpre destacar que entre o período de 2001 a 2012, as disparidades entre negros e brancos diminuíram. A parcela que se encontrava com menos de 0,5 salário mínimo passou de 65,5% em 2001 para 38,6% em 2012, uma redução bastante significativa, embora os negros ainda figurem na maioria entre os pobres. O total de brancos nesta faixa de renda era de 19,2% em 2012 (IPEA, 2014, p. 14-15).

De acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre os 53 milhões de indivíduos que se encontram abaixo da linha da pobreza, cerca de 64,17% são compostos por negros, ou seja, a cada dez pobres no Brasil, seis são negros (2005, p. 60). No mesmo sentido, os estudos da ONU demonstram que os salários médios dos negros no Brasil chegam a ser 2,4 vezes menores do que os recebidos por cidadãos brancos e de origem asiática (ONU, 2016, s.p.).

No mercado de trabalho, a taxa de desemprego de negros é 50% superior em relação ao restante da sociedade. Entre os pobres e extremamente pobres fora do mercado de trabalho, 70,7% são negros. Ainda, 46,9% da população negra está inserida em postos de trabalho mais precários (trabalho sem carteira assinada, empregado doméstico ou trabalho por conta própria), ao passo que 37,7% da população branca ocupada os mesmos postos. Ademais, a população negra recebe, em média, 55% da renda percebida pelos brancos.

Outro índice de desigualdade que chama atenção é o da violência. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), “violência, pobreza e criminalização ainda têm cor” (2016, s.p.). Segundo Rita Izsák, especialista independente da ONU, cerca de 23 mil jovens negros morrem por ano. Dos 56 mil homicídios registrados a cada ano, cerca de 23 mil, têm, como vítimas, negros de 15 a 29 anos de idade. No mesmo sentido, o IPEA divulgou neste ano (2017) o relatório *Democracia Racial e Homicídios de Jovens Negros na cidade partida*, demonstrando que a cada sete indivíduos assassinados, cinco são negros.

Ainda segundo a especialista, no estado de São Paulo, as mortes de afrodescendentes em decorrência de ações policiais são três vezes mais numerosas do que as registradas para a população branca (2016, s.p.). Frente a este cenário, os movimentos sociais

descrevem o cenário como “um genocídio da juventude negra”. Além disso, 75% da população carcerária do Brasil é formada por negros. Para Izsák, a política de guerra às drogas é ambígua, que permitem a policiais criminalizar indivíduos com determinado perfil étnico e social. Com efeito, “enquanto negros encontrados portando drogas são acusados com o crime mais sério de tráfico, brancos talvez sejam acusados de posse de drogas ou simplesmente receberão uma advertência” (2016, s.p).

Quanto ao acesso no ensino superior, os dados dos últimos anos tem demonstrado uma diminuição significativa da desigualdade: enquanto estudantes de 18 a 24 anos, pretos ou pardos, que cursavam o ensino superior em 2004 era de 16,7%, em 2014 elevou-se para 45,5%. A proporção de brancos, neste mesmo período, foi de 47,2% para 71,4%. A mudança é bastante significativa, porém, o percentual de pretos e pardos no ensino superior em 2014 ainda era menos do que o de brancos no ensino superior dez anos antes. Ou seja, a taxa de negros tem se elevado, porém, ainda não o suficiente para falar em uma verdadeira igualdade racial.

Nesse contexto, é possível perceber que a população negra é marginalizada e excluída de setores importantes da sociedade, como educação e mercado de trabalho, e também é alvo de violência e repressão por parte de alguns agentes públicos. Ou seja, não tem como negar: o racismo existe. Ele está presente em toda a sociedade. Está presente nos dados estatísticos apresentados, nas relações cotidianas. O racismo, portanto, torna-se a própria invisibilidade do negro na sociedade. Ele existe e existe de forma perversa, de forma mascarada, isto é, por meio de um racismo silencioso e não-dito.

## O não-dito racista e o silêncio como estratégia

Quando o serviço ou o trabalho foi mal feito, diz-se que foi *serviço de preto*; quando a situação não está boa, fala-se *a coisa “tá” preta*; quando alguém se sente ofendida pelo namorado, retruca *não sou tuas negas*; chama-se *mercado negro* quando o mercado promove ações ilegais e ilícitas; quando se faz uma piada com elementos cruéis e grotescos, o *humor é negro*; na obra

Espelhos, Eduardo Galeano descreve, como uma das nove formas de personificação do Diabo, o *diabo negro*, como a noite, como o pecado; o negro é inimigo da luz e da inocência.

Expressões como essas são ditas diariamente pelos brasileiros. Relacionar a palavra *negro* ou *preto* com algo ruim soa normal e não espanta (quase) ninguém. Isso ocorre porque questões relacionadas à discriminação racial estão naturalizadas na sociedade brasileira. Falar expressões que rebaixam a cor negra tornou-se tão natural que ninguém percebe o quanto de racismo existe por detrás de cada palavra.

E, quando o racismo passa a ser perceptível, ou seja, quando passa a ser visto, sua prática é sempre atribuída ao outro. É o que Florestan Fernandes chama de *preconceito a ter preconceitos*. O preconceito existe, mas existe e é praticado pelo outro. Por isso, o racismo ganha contornos do *jeitinho brasileiro*, é um racismo *made in Brazil*: um racismo invisibilizado que, apesar de não aparecer de forma transparente e aberta (como nos Estados Unidos), está presente em detalhes mais elementares das relações cotidianas: no gesto, no olhar, nas palavras. É assim que o racismo funciona. Está presente mesmo que ninguém o veja ou o perceba. Está por detrás da dica: “alisa esse cabelo”. Está camuflado no gesto de segurar a bolsa mais forte quando um jovem negro passa na rua.

A democracia racial, desse modo, não é a única barreira encontrada no debate sobre racismo no Brasil. Somada a ela, encontra-se também a cordialidade nas relações raciais, fazendo transparecer que o racismo não existe. A cordialidade nas relações é o que denomina o não-dito, pois ele é praticado por meio de piadas, injúrias, trocadilhos, etc., de modo a marcar e demarcar o corpo negro sem o uso direto da violência física, mas por meio do açoite da piada. Assim, o não-dito assume a forma específica do racismo brasileiro.

Segundo Djamila, o que se percebe é um “humor rasteiro, legitimador de discursos e práticas opressoras, que tenta se esconder por trás do riso. Sendo a sociedade racista, o humor será mais um espaço onde esses discursos são produzidos” (2018, p. 29). Nesse contexto, ela narra uma situação em que ocorreu este racismo não-dito:

“Um dia, quando levava minha filha à escola, um grupo de adolescentes começou a rir dela, que usava flor no cabelo solto. Minha filha nem percebeu, mas eu me aproximei deles e disse calmamente: “estão rindo do quê? O cabelo dela é lindo. Se eu voltar e vocês estiverem aqui, vou pegar um por um”. Claro que eu não faria nada daquilo, só queria assustá-los (e consegui), mas ouvi críticas do tipo: ‘ah, eram só adolescentes brincando’.(RIBEIRO, 2018, p. 31).

Por meio do riso e da piada, o brasileiro encontra uma via intermediária para extravasar o seu racismo, e o faz por meio do não-dito. Um dizer violento e opressor que, por meio do riso, transforma-se em não-dito racista. Nesse viés, novas expressões de racismo consagram um modelo de manifestação mais civilizada do racismo. Em outras palavras: “esse modelo de expressão se caracteriza, sobretudo, pelo seu encobrimento, por conter um caráter aparentemente não racista até mesmo por quem compartilha tais crenças” (DAHIA, 2008, p. 700).

“a pretensão criada neles, fruto de um sistema que os privilegiava, os cegava para o fato de que eu poderia não os querer. Para eles, eu era só uma ‘negrinha’, alguém que merecia ser ridicularizada e deixada de lado. Eu preferia atravessar a rua a ter que ouvir essas coisas, porque machucavam. **E o que as pessoas me diziam? ‘Deixa para lá, é só uma brincadeira’. Toda sociedade concordava com aqueles meninos:** eu não me via na TV, nas revistas, nos livros didáticos, em minhas professoras” (RIBEIRO, 2018, p. 30) [grifou-se].

É preciso perceber que o humor não é isento, carregando consigo o discurso do racismo (RIBEIRO, 2018), uma vez que o não-dito serve como recurso de invisibilização do preconceito, “produzindo uma falsa imagem de harmonia nas relações sociais. Essa imagem apenas ajuda na manutenção do preconceito racial, ao mesmo tempo em que enfraquece o seu combate direto” (DAHIA, 2008, p. 706).

Além disso, o não-dito por meio de piadas e imagens podem influenciar na construção das identidades negras. Ocorre a estigmatização, a perda do próprio “ser” ou a inferiorização de si. De acordo com Sales Jr., a estigmatização “conduz o negro a um corpo masoquista na produção de um eu ideal a partir de um ideal branco de eu. [...]. Na armadilha racista, e emancipação passa pela própria negação do corpo, na busca de descodifica-lo” (SALES JR.,

2006, p. 234). É possível, portanto, que por meio do não-dito racista, praticado na forma de piadas, de imagens, de provérbios, as identidades negras sejam afetadas negativadas.

A sociedade brasileira – branca –, para manter-se no poder como a identidade “universal”, “correta”, “normal”, inferioriza os negros por meio de imagens e frases depreciativas, fazendo com que muitos não tenham forças para resistir, vez que, muitas vezes, os negros as introjetam e criam em si mesmos uma ideia de auto-depreciação; essa auto-depreciação, segundo Taylor, vem a ser um dos mais fortes instrumentos de sua opressão (TAYLOR, 2014). A falta de reconhecimento da identidade não demonstra apenas o esquecimento do respeito devido. Ela pode “infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante” (MUNANGA, 2012, p. 06).

A identidade, enquanto um processo dinâmico, se constrói por meio do outro, pressupondo alteridade, tolerância e respeito. Ocorre que o racismo dificulta esse diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, estabelecendo o “binarismo identitário, ou seja, uma identidade do que é ‘ser negro’ de um lado, contraposta ao que é ‘ser branco’, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos” (SOUZA, 2006, p. 106).

O negro recebe a marca do estigma, tendo sua cor de pele como principal elemento de estigmatização. Isso pode acarretar ao ódio com relação ao seu corpo e a sua condição, “enveredando-se em um processo de autodestruição” (SOUZA, 2006, p. 112). Para ilustrar e demonstrar o poder que uma imagem ou que frases depreciativas possuem sobre a construção das identidades negras, cita-se o *teste da boneca*. O *teste da boneca* é um vídeo feito nos Estados Unidos, pelo Dr. Kenneth Clark, com o objetivo de identificar a assimilação do negro pelos negros.

O teste consiste em apresentar a crianças negras uma boneca branca e uma boneca negra enquanto o entrevistador faz perguntas como: qual a mais bonita, a mais gentil, a mais feia e a mais má. As crianças negras sempre escolhiam a boneca branca como sendo a boa e bonita e a negra como a má e feia. Após o entrevistador ter ouvido a criança negra dizer que a boneca negra é feia e má, pergunta: “qual boneca mais se parece com você?” A

criança sente o choque ao perceber que também é negra e então se dá conta que deve ser feia e má apenas por ser negra.

Na mesma linha, cita-se um exemplo utilizado pela Ministra Cármen Lúcia durante o julgamento da ADPF 186:

No início da década de 90, dei de presente a duas sobrinhas umas bonequinhas artesanalmente feitas. As duas eram bonecas negras. Uma das meninas encantou-se com a sua bonequinha, achou uma gracinha o presente. A outra, linda menina de pele negra, rejeitou o presente, não aceitou a boneca.

E eu dizia:

- Como não, esta boneca é linda!

E ela:

- Não é não, é feia, parece comigo

A família descobriu que, em algum lugar sem amor, a menina construía dentro de si uma imagem negativa de si a partir de algo que nem sabíamos (2012, p. 133).

A marca de uma pessoa tem um espelho que é outro. Quando alguém é marcado com um sinal de inferioridade, especialmente na infância, os sentimentos que passam a crescer são sentimentos negativos, de opressão e de rejeição própria. Os exemplos acima demonstram isso: um racismo implantado e introjetado no subconsciente das crianças – por imagens, por frases – que influencia na construção de suas identidades.

Se a identidade é construída por meio do outro, é necessário desconstruir determinados (pré)conceitos construídos com o tempo e enraizados na sociedade. Por isso, precisa-se uma revalorização do ser negro. Às vezes é preciso de uma voz de incentivo exterior, de uma imagem positiva, para que as pessoas negras se enxerguem como iguais, não como inferiores.

## Considerações finais

Para saber se existe ou não discriminação racial no Brasil ou para saber se a população negra é, de fato, excluída dos principais setores da sociedade é simples: faça o famoso *teste do peçoço*. Olhe para o lado e veja, dentro de uma sala de aula, dentro de uma faculdade, dentro de uma empresa ou dentro de algum órgão público quantos negros têm. Provavelmente nenhum ou poucos. Mais da metade de toda a população brasileira é composta por

negros. Contudo, eles não são vistos dentro das principais esferas sociais. Onde, então, eles estão? Faça, novamente, o *teste do peçoço*. Mas, agora, olhe para as periferias da cidade, para os catadores de lixo, para a equipe de limpeza, para os seguranças, para os motoristas. Talvez (possivelmente sim) a resposta inicial tenha sido dada: existe discriminação e desigualdade racial no Brasil.

O racismo é fruto de um longo processo de teorias que buscaram inferiorizar os negros. Na sociedade brasileira, as raízes do racismo atingem solos profundos, espalhando-se por toda estrutura social. Por ser algo construído, ele tornou-se cultural, tornou-se algo da própria sociedade. O grande problema é que ele não se opera mais de forma violenta e aberta, mas de forma silenciosa e mascarada. O racismo tem sido praticado pelo chamado não-dito, ou seja, por meio de falas carregadas de violência e opressão, mas mascarada no humor e no riso. As piadas e as imagens tornaram-se instrumentos poderosos de expor o racismo.

E, muitas vezes, diante de uma piada racista, escuta-se: “ah, é só uma brincadeira” ou “para de *mimimi*, ele estava brincando”. Porque se tem compreensão com quem está oprimindo e não com quem está sendo oprimido? Para Djamila, a menina negra é que precisa entender que isso é brincadeira ou quem faz a brincadeira deve perceber que aquilo é racismo? Assim como ideias e teorias foram construídas, podem e devem ser desconstruídas.

Por fim, uma ressalva: a voz que se fez presente ao longo dessas páginas é uma voz branca, mas que jamais poderá falar *por* ou *no lugar de* uma voz negra, pois o lugar de fala dessas vozes são de lugares distintos. Pode (e deve-se) como neste trabalho, falar junto e ao lado. Se assim não for, corre-se o risco do que Chimamanda Adichie chamou de *O perigo de uma história única*<sup>116</sup>.

De acordo com Chimamanda, “mostre um povo como uma coisa, somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma

<sup>116</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>.

outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”. Esse é o perigo de contar uma história única. Para romper com este ciclo de histórias únicas, deve-se incorporar um discurso da diferença. E, talvez, esse seja o grande desafio dos dias de hoje: trazer diversas histórias de representação e (re)contá-las utilizando mais que uma única voz, em busca da conscientização da urgência pelo entendimento do outro e de outros lugares.

De todo o exposto, fica a certeza de que a beleza humana está na diversidade e é preciso encontrar meios para protegê-la e amplificá-la, antes que ela seja destruída. E, um dos meios para isso é fazer com que o não-dito seja dito. Que questões raciais sejam faladas em escolas, em universidade, em debates, para que imagens e piadas racistas sejam desconstruídas e que, no lugar, floresça a igualdade, a diferença e o respeito.

## Referências

- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; GIANFRANCO, Pasquino. **Dicionário de Política**. 11.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/145096/mod\\_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%A9tica..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/145096/mod_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%A9tica..pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Acórdão. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 186. Reserva de vagas raciais na Universidade de Brasília (UnB). Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=186&classe=ADPF&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em: 2 out. 2018
- DAHIA, Sandra Leal de Melo. **A mediação do riso na expressão e consolidação do racismo no Brasil**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 23, n. 3, set/dez., 2008.
- DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Revista. Brasileira de educação, n.29, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->

24782005000200013&script=sci\_abstract&tlng=pt> Acesso em: 22 ago. 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca, v.1. 5.ed. São Paulo: O Globo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos**. Apresentação de Lilia Moritz Schwarcz. 2.ed. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 51.ed. São Paulo: Global, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo : Editora 34, 2003

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160706\\_desigualdades\\_raciais\\_brasil.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160706_desigualdades_raciais_brasil.pdf)>. Acesso em: 3 de jun. 2018.

MAIO, Marcos Chor. Modernidade e racismo Costa Pinto e o projeto UNESCO das Relações Raciais. In: PEREIRA, Cláudio; SANSONE, Livio. **Projeto UNESCO no Brasil**: textos críticos. Salvador: EDUFBA, 2007.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Companhia das Letras: São Paulo, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SALES JR., Ronaldo. **Democracia racial**: o não-dito racista. Tempo soc.[online]. 2006, vol.18, n.2. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702006000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702006000200012&script=sci_abstract&tlng=pt).

SELL, Sandro Cesar. **Ação Afirmativa e Democracia Racial**: uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SOUZA, Jesse. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2014.



# ÍNDICE ONOMÁSTICO

- arte: artes, 11
- cinema: cinematográfico, 10
- colonialidade, 21, 23, 25, 26, 30, 31, 40
- Colonização, 58
- cordialidade, 91, 98, 104
- cosmologia, 21, 23, 26, 27, 29, 37
- decolonial, 21, 22, 27
- democracia, 9, 10, 12
- direito, 11, 12
- direitos: direitos humanos, 68, 69, 70, 71
- discriminação, 53, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 83, 89, 90, 92, 94, 98, 100, 104, 108
- escola, 43, 44, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 105
- Estética, 10
- etnocentrismo, 42, 44, 52, 56
- identidade, 44, 55, 79, 106, 107, 108
- indígena, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 96
- interculturalidade, 33, 52, 71, 90
- liberdade, 9, 11, 12
- libertação, 21, 22, 24, 28, 35, 37, 39
- monoculturalismo, 42, 44, 56
- mulheres: mulheres negras, 67, 68, 73, 76, 77, 83, 87, 88
- não-dito, 91, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 112
- negro: negros, 23, 26, 49, 93, 95, 96, 97, 98, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 112
- poder, 25, 26, 30, 80, 82, 87, 106, 107
- racismo, 77, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112
- religião, 9, 12
- violência, 25, 29, 31, 42, 43, 46, 61, 89, 93, 102, 103, 104, 109



Average 14pt (título 1); Average 10,5 pt (Corpo do texto); Average 8pt (Rodapé).

Publicação eletrônica em PDF



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001