

Educação das relações étnico-raciais no sistema socioeducativo: Algumas reflexões

Por Alexandre do Nascimento¹

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

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

Nessa mesma perspectiva de reconhecimento de histórias e culturas, valorização e respeito de especificidades, concretização de direitos e busca da garantia de uma trajetória escolar cidadã, sem constrangimentos e esmagamento de identidades e singularidades consideradas fora dos padrões, outros debates e medidas têm acontecido na área de educação, como as questões postas pelos

¹ Pós-doutorado em Educação pela UFRRJ, Doutor em Serviço Social pela UFRJ, Mestre em Educação pela UERJ. Professor da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) e integrante do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação - GEABE. Mais informações e acesso aos seus textos em <http://www.alexandrenascimento.net> e em <http://www.geabe.net>.
² LGBT é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Chamamos de Movimento LGBT o movimento que luta pelos direitos dos seus membros e principalmente contra a homofobia.

movimentos sociais negros, dos povos indígenas, das mulheres, de LGBTs, de enfrentamento das intolerâncias religiosas e defesa de Direitos Humanos.

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

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

Exemplos disso são as Leis Federais 10.639/2003 e 11645/2008 que, como sabemos (se não sabemos, devemos saber), alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), adicionando os artigos 26-A e 79-B que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica e, por consequência e necessidade, na educação superior, principalmente nos cursos de formação de professores. Também como consequência dessa nova obrigatoriedade legal imposta pela LDB, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004, do Conselho Nacional de Educação - CNE), que regulamentam e agregam ao conteúdo dos artigos 26-A e 79-B³ da LDB uma nova definição de educação das relações étnico-raciais.

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

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

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

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

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

Em 10/03/2008, com a sanção da Lei 11.645, O artigo 26-A da LDB sofreu alteração, sendo nele incorporado, além do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena. O novo artigo, instituído pela Lei 11.645, passou a ter a seguinte redação: *“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.*

Propostas históricas do movimento social negro⁴, através de ações políticas e práticas, as políticas de ações afirmativas⁵ de inclusão e permanência de negros em instituições de ensino, o ensino de História africana e afro-brasileira e a educação anti-racista, atualmente em vigor, do ponto de vista da luta do movimento, buscam a promoção da igualdade racial e, assim, a democratização dos direitos. A educação das relações étnico-raciais, proposta pela Lei 10639/2003 e regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é a culminância de uma luta histórica que estabeleceu um marco legal a partir do qual outra luta se constituiu: a reivindicação de investimentos em políticas públicas e institucionais de formação de professores e produção de conteúdos pedagógicos, assim como de ações (palestras, textos, pesquisas, cursos, campanhas, formação de fóruns e comissões) para o convencimento social e institucional da importância de uma nova educação das relações étnico-raciais que esbarra em resistências e omissões políticas, institucionais, religiosas e pessoais.

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

Segundo esse documento de Diretrizes Curriculares:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nessa concepção de educação das relações étnico-raciais, é fundamental buscarmos entender as razões social-históricas⁶ da legislação e as responsabilidades que as políticas e as práticas educacionais devem assumir no processo de transformação que a legislação persegue, nascida de uma das mais expressivas lutas por direitos em nossa sociedade, a luta contra o racismo e pelo reconhecimento e valorização das raízes africanas. Das poucas leis e normas feitas no Brasil para serem transformadoras, fazem parte as leis 10639/2003, 11645/2008, o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 do CNE, os quais devem ser utilizados como instrumentos de transformação.

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

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

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

7 Pessoa estigmatizada por preconceitos e vítima de discriminações raciais.

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

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

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

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

Do ponto de vista filosófico e antropológico, o ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/Nzambi/Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). Esse pensamento é vivenciado por todos os povos da África negra tradicional e é traduzido em todas as suas línguas... Como elemento da tradição africana, o ubuntu é reinterpretado ao longo da história política e cultural pelos africanos e suas diásporas. Nos anos que vão de 1910-1960, ele aparece em termos do panafricanismo e da negritude. São esses dois movimentos filosóficos que ajudaram a África a lutar contra o colonialismo e a obter suas independências. Após as independências, estará presente na práxis filosófica do Ujama de Julius Nyerere, na Tanzânia; na filosofia da *bisoitéou* bisoidade (palavra que vem da língua lingala, e traduzida significa “nós”) de Tshiamalenga Ntumba; nas práticas políticas que apontam para as reconciliações nacionais nos anos de 1990 na África do Sul e outros países africanos em processo da democratização. A tradução da ideia filosófica que veicula depende de um contexto cultural a outro, e do contexto da filosofia política de cada agente. Na República Democrática do Congo, aprendi que ubuntu pode ser traduzido nestes termos: “Eu só existo porque nós existimos”.

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

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

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

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

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

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

São questões que devemos nos fazer sempre e em relação, se temos como perspectiva um constante processo de democratização da sociedade, o que inclui a superação de comportamentos pessoais e institucionais que atribuem mais valor a uns do que a outros, em que uns importam mais que outros, em que o racismo e outras formas de discriminação determinam tais distinções e tratamentos desiguais. Toda educação insere-se numa determinada perspectiva, pois, como afirma Lilian do Valle (1996),

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

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

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

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

Porém, do ponto de vista do pensamento que predomina neste novo campo de reflexão pedagógico, a educação das relações étnico-raciais, o Sistema Socioeducativo para adolescentes infratores é um laboratório, com grandes desafios e possibilidades, pois é um contexto que denuncia algumas das perversidades oriundas das relações raciais assimétricas que é uma das características das relações sociais no Brasil. É, portanto, fundamental, e o que espera a luta contra o racismo, que os(as) educadores(as) levem em consideração nas suas práticas a legislação citada aqui sobre o tema e assumam como perspectiva os princípios dessa legislação, ou seja, *de Consciência Política e Histórica da Diversidade, de Fortalecimento de Identidades e de Direitos e de Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações*⁹.

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

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

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

Unidades de Polícia Pacificadora (UPP)¹⁰, do nosso ponto de vista, são exemplos disso.

Michel Foucault denominou de biopoder esse conjunto de mecanismos estatais que estabelecem as condições, as formas de aplicação, as tecnologias e as práticas de um poder sobre os corpos e sobre a vida. O Estado é biopoder quando expressa comando sobre vida e sobre os corpos, através de decisões, ações, leis específicas e formas parciais de utilização das leis¹¹.

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

Isso parece estar presente em algumas leis e propostas estatais, como são o artigo do Código Penal brasileiro que fundamenta o chamado “auto de resistência”¹³ e a proposta de “redução da maioria penal”¹⁴, os quais podemos entender como dispositivos que ampliam uma das dimensões do poder que exerce o Estado sobre as vidas das pessoas, ou seja, o direito sobre os grupos e indivíduos “perigosos”, cuja origem social e racial é sempre pobre e quase sempre negra. Não é por acaso que, historicamente, o movimento social negro questiona e atua contra dispositivos como esses e, de forma mais ampla e em conjunto com outras lutas, contra os dispositivos e ações de controle e as barreiras raciais e sociais que o biopoder cria, através de

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

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

12 É revelador de tal afirmação o que foi dito a jornalistas, em 23/10/2007, pelo Secretário de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, José Mariano Beltrame: “tiro em Copacabana é uma coisa, um tiro na Coréia é outra”. Coréia é nome de uma favela situada no bairro de Senador Camará, periferia pobre e de maioria negra da cidade do Rio de Janeiro, enquanto Copacabana é um conhecido bairro de classe média. É também reveladora a condenação a cinco anos de prisão do morador de rua, negro, Rafael Braga Vieira, preso, no dia 20 de junho de 2013, durante uma grande manifestação popular em que houve confronto com a polícia, ao sair de uma loja abandonada no centro do Rio com uma garrafa de água sanitária, um desinfetante e uma vassoura (material considerado “explosivo” pelo inquérito). Rafael, que não estava se manifestando, foi vítima de uma resposta do Estado, muito mais política e discriminatória do que fundamentada juridicamente, às manifestações de rua.

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

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

suas instituições e da fabricação de crises, como formas e estratégias para atender a interesses do capital e justificar a exceção, a pacificação, a expropriação e criminalização ou extermínio¹⁵ de subjetividades rebeldes que resistem e insistem em participar das dinâmicas sociais, mesmo que por meios ilegais.

No Brasil, como mostram pesquisas, estudos e fatos, historicamente o racismo se faz presente nas relações pessoais e nas práticas institucionais e se dá principalmente sobre as pessoas, as formas de vida e as culturas afro-brasileiras. A série de estudos intitulada *Mapa da Violência*¹⁶, por exemplo, em seu último relatório, constata que o número de homicídios de pessoas negras por arma de fogo é **duas vezes e meia** maior que o número de homicídios de pessoas brancas. De forma semelhante, o estudo *Participação, Democracia e Racismo*¹⁷, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, mostra que “a cor negra/parda faz aumentar em cerca de 8 pontos percentuais a probabilidade do indivíduo ser vítima de homicídio” e ainda que “**negros são maiores vítimas de agressão por parte de polícia**”. Já a pesquisa *A aplicação de penas e medidas alternativas no Brasil*¹⁸, também do IPEA, mostra que “a maioria dos acusados que recebem penas alternativas é de brancos enquanto os negros são condenados com mais frequência à prisão”. No Sistema Socioeducativo, destinado a adolescentes infratores, de acordo com dados do Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes em Conflito com a Lei (CNAACL), cerca de 70% dos menos são negros.

É notório nesses estudos o que afirmou o Senador Paulo Paim em artigo publicado no jornal O Globo em 24/04/2004: “ainda é muito forte na sociedade o que Abdias Nascimento, em 1949, denominou de delito de ser negro”. Ser negro no Brasil é pertencer a um grupo de riscos (de discriminação racial, de violência, de condenação, de morte, de pobreza e miséria, de participar de atividades criminosas).

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

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

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

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

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

A atual perspectiva de educação das relações étnico-raciais, expressa no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas e para a educação das relações étnico-raciais, nos permite afirmar que o trabalho docente, mesmo numa instituição socioeducativa, deve ser uma ação cultural para transformar esses lugares de educação, de espaços de assimetrias e reprodução do racismo em espaços comuns, ou seja, espaços onde as singularidades, como tais, possam experimentar relações respeitadas sem serem impedidas de se expressar. Na instituição socioeducativa que deve desenvolver atividades que busquem, de acordo com o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013), (re) instituir direitos, interromper a trajetória infracional e permitir aos adolescentes inclusão social, educacional, cultural e profissional, a educação das relações étnico-raciais pode ser o diálogo: sobre os processos sociais-históricos e as condições político-econômicas que constituem a própria condição em que se encontram os/as adolescentes ditos/as infratores/as; sobre o racismo e a necessidade de posicionamentos críticos a esse respeito; sobre saberes e culturas de matrizes africanas e suas possibilidades criativas e positivas, com base nos valores civilizatórios das africanidades e em trajetórias negras de sucesso nas artes, na política e em outras atividades sociais e técnicas, na perspectiva de ajudar os/as adolescentes a visualizarem caminhos, a aprenderem a conduzir suas próprias vidas sem violarem direitos e serem ativistas de formas dignas de relações sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de março de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE 01/2004, de 10 de março de 2004.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.
- CASTORIADIS, Cornelius. As encruzilhadas do labirinto. Vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- D’ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro, Pallas, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Uma Dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In Barbosa, Lucia M. A., et al. De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa obre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Ubuntu: Eu sou porque nós somos. Revista online No. 353. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2010. (Disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br>)
- MALOMALO, Bas’ilele. Filosofia do Ubuntu: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.
- NASCIMENTO, Alexandre do. Do Direito à Universidade à Universalização dos Direitos. Rio de Janeiro, Ed. Litteris, 2012.
- NASCIMENTO, Alexandre do. Uma reflexão sobre o atual ciclo de lutas do comum no Brasil. Rio de Janeiro, Revista Lugar Comum Número 43, 2015.

- NETO, Leon Farhi. Biopolíticas: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.
- SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In Barbosa, Lucia M. A. etall. De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- VALLE, Liliando. A escola pública e a crise do pensamento utópico moderno. Rio de Janeiro:Mimeo,1996.