

TABU: UM CONVITE A (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS EM TEMPOS SOMBRIOS

TABÚ: UNA INVITACIÓN A (RE)PENSAR LA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES RAZALES EN TIEMPOS OSCUROS

TABU: AN INVITATION TO (RE)THINK EDUCATION FOR RACE RELATIONS IN DARK TIMES

Elivaldo Serrão CUSTODIO¹
Eugénia da Luz Silva FOSTER²

RESUMO: O artigo tem por objetivo (re)pensar a educação para as relações raciais em tempos que se revelam sombrios a partir do filme “Tabu”. O trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória pautada em uma abordagem qualitativa reflexiva. Os resultados apontam que as políticas que vêm buscando instituir novas formas de se encarar e trabalhar as diferenças esbarram na ideia de uma identidade nacional homogênea, que desqualifica diferenças, impedindo que se dê o devido valor às especificidades da condição negra na sociedade. Sabemos que temos muito caminho a percorrer na criação e/ou valorização de outros modos de agir na educação, para além das tentativas de se elaborar um discurso isento, neutro e politicamente correto. É a educação sendo chamada a se posicionar.

PALAVRAS-CHAVE: Relações raciais. Identidade. Alteridade. Cultura. Educação.

RESUMEN: *El artículo tiene como objetivo (re) pensar la educación para las relaciones raciales en tiempos que se revelan oscuros después de la película “Tabú”. El trabajo es una investigación exploratoria basada en un enfoque cualitativo reflexivo. Los resultados muestran que a pesar de las políticas que han buscado instituir nuevas formas de enfrentar y trabajar con las diferencias, chocan con la idea de una identidad nacional homogénea que descalifica las diferencias, impidiendo la debida valoración de las especificidades de la condición negra en sociedad. Sabemos que nos queda un largo camino por recorrer en la creación y / o valoración de otras formas de actuar en educación, además de los intentos por desarrollar un discurso imparcial, neutral y políticamente correcto. Es la educación la que está llamada a tomar posición.*

PALABRAS CLAVE: *Relaciones raciales. Identidad. Alteridad. Cultura. Educación.*

¹ Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá – AP – Brasil. Professor no Mestrado em Educação da UNIFAP. Doutorado em Teologia (EST) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

² Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá – AP – Brasil. Professora no Mestrado em Educação. Doutorado em Educação (UFF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0807-0789>. E-mail: daluzeugenia6@gmail.com

ABSTRACT: *The article aims to (re) think education for race relations in times that turn out to be gloomy from the film “Tabu”. The work is an exploratory research based on a qualitative reflective approach. The results show that despite the policies that have been seeking to institute new ways of looking at and working on differences, they come up against the idea of a homogeneous national identity that disqualifies differences, preventing the specificities of the black condition in society from being given due importance. We know that we have a long way to go in creating and / or valuing other ways of acting in education, in addition to the attempts to develop an impartial, neutral and politically correct discourse. It is education being called to position itself.*

KEYWORDS: *Race relations. Identity. Alterity. Culture. Education.*

Introdução

Em julho de 2021 comemorou-se (houve motivos para comemorações?) os quarenta e seis anos da independência política da maior parte das ex-colônias portuguesas em África. Quarenta e seis anos de libertação do jugo colonial português, após uma guerra que iniciou pelos idos dos anos de 1960 e culminou com a independência das colônias entre os anos de 1974 e 1975. Importa sublinhar que, se de um lado, as sequelas da dominação colonial reverberam até hoje, em várias dimensões da vida desses países, de outro, os avanços econômicos, educacionais e políticos podem ser claramente percebidos, apesar de ainda essa travessia demandar uma longa caminhada em prol da soberania e da democracia.

Talvez seja o momento propício para responder, mais uma vez, à pergunta feita a nós, há uns doze anos, por um amigo brasileiro: “Não teria sido melhor os países africanos continuarem colônias de Portugal, ao invés de encarar as dificuldades que enfrentam ainda hoje, após tanta anos de independência?” Lembramos que nossa primeira resposta foi: “Meu caro amigo, ninguém gosta de ser considerado cidadão de segunda classe, em seu próprio país. Tu gostarias de estar nessa condição?”.

Trazer a lume, neste momento, algumas reflexões a respeito de aspectos da memória do processo de colonização/descolonização na África de língua portuguesa, as relações raciais na contemporaneidade e algumas conexões com o campo da educação, torna-se, portanto, especialmente relevante, justamente por ser esta uma época comemorativa. Afinal, o que temos mesmo para comemorar, nestes quarenta e cinco anos, no que diz respeito às relações com o Outro, com o Diferente? O que mudou nas relações raciais internas e externas e que pode ser considerado indício de que aprendemos a encarar o “Outro como legítimo outro na convivência?” Que lugar a educação vem ocupando nesse debate?

Neste texto, instigado pelo filme *Tabu* (2012)³ do cineasta Miguel Gomes, tentamos nos aproximar um pouco mais da memória da colonização e seus reflexos na atualidade, na mesma perspectiva que nos orienta Benjamin (2001), que é a de tentar recolher, com nossas reflexões, as lutas, os sonhos e os projetos inacabados daqueles que ficaram nas margens de um processo civilizatório excludente e racista, visando dar prosseguimento a eles no presente e no futuro. Assim, o estudo foi orientado por uma pesquisa exploratória, mas também pautado nas vivências e reflexões que fomos acumulando ao longo dos anos em que atuamos na graduação e na pós-graduação *latu e stricto sensu* sobre a temática das relações raciais e seus desdobramentos no campo educacional. A perspectiva de pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa reflexiva (MELUCCI, 2005).

O trabalho encontra-se dividido em três seções. Na primeira, com a finalidade apenas de situar o leitor, trazemos algumas notas a respeito da escolha do filme *Tabu*. Na segunda seção, traçamos considerações a respeito de alguns aspectos levantados pela película, e que nos instigaram a lançar um olhar mais demorado para alguns desdobramentos da colonização portuguesa na África que reverberam na atualidade. Observações que se pautam em dois questionamentos: as imagens podem recontar histórias, a História? Que desafios nos coloca o filme *Tabu*? Acreditamos que as imagens trazidas à tona por esse filme “revificam”, nossas memórias, justamente por permitirem uma atualização das mesmas e um trabalho de ressignificação que pode envolver outras formas de conceber práticas sociais, políticas e educativas. Em outras palavras: essas imagens permitem um deslocamento do passado para dentro do presente.

Na terceira e última seção, ainda instigados pelo filme, buscamos estabelecer algumas pontes com a educação, nosso campo de atuação e de reflexão, em suas conexões com o debate a respeito das questões de diversidade, diferença, racismo e correlatos. A ideia é mostrar, ainda que de forma breve, a atualidade dessa discussão e as demandas que ela coloca para o campo educacional, na perspectiva de construção de uma educação decolonial e antirracista, em tempos nebulosos como os que estamos vivendo. Por último, as considerações finais.

³ O filme narra a anedota sobre um explorador europeu na África que, após perder a esposa, desaparece na floresta, é consumido por um crocodilo e numa antropofagia dos sentimentos se transmuta nele para a partir dali olhar. *Tabu* é uma meditação sobre nostalgia e, como todos os grandes filmes sobre a História, é uma obra sobre o hoje. *Tabu* é essencialmente um filme sobre a impossibilidade hoje deste olhar eurocêntrico.

Notas a respeito da escolha do filme *tabu*

A decisão pela escolha do filme citado, como elemento provocador e condutor das considerações que teceremos aqui neste texto, tem uma explicação um tanto insólita. A primeira vez que o assistimos foi por mero acaso. Exibido por um canal pago de televisão, a história já ia pela metade e, portanto, não tivemos oportunidade de entender bem a trama. No entanto, ainda deu para percebermos que se tratava de uma narrativa ambientada em um país africano de língua oficial portuguesa, no período colonial e também em Portugal, só que num tempo mais contemporâneo.

No mesmo instante lembramo-nos que havíamos lido uma reportagem, uns meses antes, no *site* da Rádio Moçambique (2015) no *link* Cultura, que, justamente, fazia referência a essa película. Portanto, não era a primeira vez que esbarrávamos com essa obra. Recordamo-nos bem o incômodo que, tanto a reportagem quanto o aludido filme provocaram em nós, a ponto de decidirmos não deixar de nos manifestar sobre o tema. Tempos depois, a história continuava ecoando em nós, chamando-nos, incitando-nos a reflexões, que acabam ganhando corpo e voz neste texto. Lembramos aqui a frase do escritor moçambicano Mia Couto usada como epígrafe para abrir este ensaio, quando aponta que “não é o voarmos para os lugares que marca a memória. É o quanto desses lugares continua a voar dentro de nós” (COUTO, 2010).

Outra razão que nos parece importante na escolha deste tema é uma suposta similaridade entre as nossas vivências afetivas, sociais e políticas, enquanto experiências étnico-raciais em Cabo Verde, Portugal e Brasil, e as questões que a trama aborda ou parece abordar. Antecipamos aqui a sensação que nos envolveu na maior parte do filme: uma espécie de convocação a agir. Portanto, tudo conspirava para que nós nos debruçássemos um pouco mais sobre essa narrativa da memória colonial. Que experiências temos para narrar desse período triste da vida das colônias e da própria Metrópole colonial, em conjugação com as lutas e movimentos dissidentes e de resistência? O que ressoa desse passado no presente?

Em entrevista concedida ao Portal BUALA, o cineasta Miguel Gomes (2012) teria dito que o filme *Tabu* começou a se esboçar na cabeça dele a partir de uma viagem a Moçambique, e pelas coisas que ouviu a respeito das atrocidades cometidas pelos portugueses no período colonial. Resguardadas as devidas comparações, podemos afirmar que algo semelhante aconteceu conosco. As inquietações provocadas pelas questões abordadas pelo autor são indicativas de como o racismo, as lutas pela igualdade racial, os conflitos, as contradições e ambiguidades na construção da identidade racial atravessam a nossa vida, enquanto sujeitos

colonizados. e ajudam a configurar nosso olhar cotidiano em torno das relações raciais nesses países.

Em suma, uma memória que, se de um lado é coletiva e compartilhada por muitos, de outro é individual e afetiva, de resistência e de “(in)submissão” às baixas expectativas, às profecias de fracasso que, historicamente, sustentaram o olhar sobre nós. Por isso, buscamos aqui narrar algumas vivências e experiências, tão-somente com o intuito de fortalecer a discussão, já iniciada por outros, sobre a temática da alteridade e seus desdobramentos nas nossas vidas, como assinala Linhares (2006, p. 8-9).

Bem sabemos, até por experiência própria que, sem experiências compartilhadas, que possam subsidiar sentidos comuns, as memórias coletivas, político-sociais se enfraquecem, bem como a capacidade de narrá-las, interligando existências e experiências. Assim, se fragilizam, também, os elos indissolúveis entre a fabricação das experiências, as memórias e as narrações.

Voltar a olhar para esse passado e suas repercussões no presente das relações étnicas e raciais é, pois, dar um mergulho nessa memória de lutas, de sonhos, desafios, conquistas, revoltas e desejos. Uma memória que é feita de fragmentos dispersos e sujeita aos caprichos da reminiscência. Ou seja, sujeita ao jogo das lembranças e esquecimentos. É isto que sugere o filme *Tabu*: um mergulho nas minhas/nossas memórias.

Figura 1 – Imagens podem recontar histórias, a história? Que desafios nos coloca o filme *tabu*?



Fonte: Domingos (2014)

A imagem acima constitui uma cena do filme em questão. O uso de imagem neste texto insere-se em uma discussão mais ampla, que tem nas pesquisadoras Alves e Oliveira (2004) alguns dos expoentes principais. As autoras chamam atenção para o aspecto narrativo das

imagens, destacando que nossa leitura de uma imagem e as reflexões que tecemos sobre ela estão sempre condicionadas às nossas lembranças e conhecimentos anteriores sobre o outro e sobre os fenômenos em geral, também essas constituídas por narrativas ou imagens anteriores. Neste sentido, citando Mangüel (2001), acrescentam que uma imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem. Que histórias essa imagem, e esse filme em especial, podem (re)contar sobre a presença negra em Portugal, nos dias atuais, sobre o racismo e processos de exclusão étnica e racial, em suas conexões com o passado colonial?

Trata-se de uma película de 2012, constituída de duas partes: a primeira parte da narrativa, denominada *PARAÍSO PERDIDO*, é ambientada em Portugal, na atualidade, onde o autor narra alguns episódios da vida da personagem principal, Aurora, já na terceira idade. Aurora é uma senhora portuguesa, meio senil, de comportamento instável e rebelde, cuja trajetória de vida, boa parte vivida em Moçambique durante o período colonial, esconde um passado obscuro, captado em fragmentos de memória que escapam em seus delírios. Um breve exame de *Paraíso Perdido* conduz à conclusão, sempre provisória, de que o autor quer nos colocar diante de alguns aspectos da realidade atual de Portugal, após o processo de descolonização.

Um primeiro aspecto que salta aos olhos no filme e que estamos entendendo como uma possível alusão, ainda que breve, aos efeitos do processo de descolonização na atualidade, ou sobre o quanto o processo de colonização ainda ecoa em nós, é o caso, de um lado, da única personagem negra encarnando uma empregada doméstica que, supostamente, simbolizaria a condição dos imigrantes africanos das ex-colônias em Portugal e, de outro, a dos personagens brancos retratando as dificuldades de integração de muitos portugueses que viveram em África – os chamados “retornados”. Isso tudo fica patente quando examinamos os números relativos às dificuldades de integração dessa parcela da população na sociedade portuguesa, nos dados sobre a desigualdade racial e de gênero, na perda dos privilégios dos “retornados”, tudo isso aliado à solidão, à perda dos laços afetivos, bem como outras vicissitudes desse processo.

A personagem Aurora é um exemplo interessante das dificuldades mencionadas acima. Ela vive em companhia de sua empregada cabo-verdiana de nome Santa (nota-se que nos créditos do filme a personagem Santa não aparece entre as personagens principais, embora tenha uma participação bastante considerável). Santa apresenta pouca expressão no filme, além de um comportamento subserviente que pode ser resumido na frase: *Dona, só faço o que me mandam fazer!* Ela não sorri, não expressa nenhum sentimento, mesmo quando demonstra, silenciosamente, solidariedade à patroa quando essa está em crise. Uma mulher negra,

analfabeta e em processo de alfabetização, apenas sugerido no filme, mas que chama atenção de imediato.

A questão da educação dos imigrantes africanos é apenas sugerida no filme, através da personagem Santa. No entanto, pela sua importância acreditamos que é um debate merecedor de um olhar um pouco mais detido. Podemos nos perguntar: Quais são as razões da baixa escolaridade de boa parte das mulheres cabo-verdianas nesse país, em especial? Quais políticas públicas vêm sendo adotadas pelo governo português para combater o racismo e contornar essa realidade? O que existe em solo português que é indicativo de avanços nessa questão, com vistas a garantir o exercício da cidadania dessa parcela da população? Em pesquisa realizada em Portugal, no âmbito de um Doutorado Sanduíche realizado por um dos autores deste texto, ainda nos anos iniciais de 2000, foi possível perceber pistas interessantes dessa realidade. Alguns avanços e retrocessos provocados pela descontinuidade na implementação de determinadas políticas públicas.

Algumas explicações se fazem necessárias para ajudar a compreender a representação da mulher cabo-verdiana⁴ como empregada doméstica, no filme de Miguel Gomes: ex-colônia portuguesa até julho de 1975, Cabo Verde, historicamente, tem sido um país exportador de mão-de-obra para Portugal, principalmente, e outros países. A emigração da mão-de-obra feminina é um caso à parte: um exame das minhas memórias dos vinte anos vividos em Cabo Verde, país para o qual sempre retorno por conta dos laços familiares, até minha vinda para o Brasil pelo Programa de Estudantes/Convênio de Graduação (PEC-G)⁵, me remete para a percepção do recrutamento corriqueiro e frequente de mulheres cabo-verdianas para irem trabalhar como domésticas na Europa, particularmente, em Portugal.

Minhas tias, à exceção da minha mãe que decidiu não emigrar e sim continuar batalhando em Cabo Verde, por exemplo, trabalharam durante boa parte de suas vidas como empregadas domésticas em Portugal e na França. Minha irmã mais velha também vivenciou essa experiência, até retornar a Cabo Verde, lá pelos meados dos anos de 1990. Algumas primas ainda residem em Portugal e outros países da Europa, também trabalham ou trabalharam como domésticas e em outras ocupações nesses países.

⁴ A partir daqui os dois parágrafos seguinte trazem algumas memórias pessoais vividas por um/a dos/as autores/as do presente texto, por isso o uso do da primeira pessoa no discurso.

⁵ O Programa de Estudantes/Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613, e atualmente regido pelo Decreto nº 7.948, oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país (BRASIL, 2020b).

A pobreza das ilhas, o desemprego, a baixa escolaridade e outras questões as impeliam naquela época e, de certo modo, até hoje, a sonhar/desejar os contratos de trabalho no exterior. Esse processo inicia-se bem antes da independência política, uma vez que as condições das ilhas dominadas por Portugal eram das mais precárias, porém a emigração ganha novo contorno após o processo de descolonização, com as crescentes dificuldades pelas quais atravessava o país, que empurraram e ainda empurram milhares de cabo-verdianos para a emigração.

Portugal é um desses países que receberam um contingente elevado de cabo-verdianos. As condições no país de acolhimento não são das melhores para esses imigrantes, em boa parte constituída por analfabetos ou semianalfabetos. Muitos se empregam na construção civil, nos serviços domésticos e de limpeza, além da agricultura, auferindo baixos salários e trabalhando em condições de precarização trabalhista. Acabam se fixando em áreas degradadas e sem condições de habitação.

As cabo-verdianas, salvo raras exceções, ainda hoje engrossam as estatísticas que indicam que no quadro das domésticas em Lisboa, até bem pouco tempo, constavam como maioria, embora atualmente esse quadro venha mudando, não tanto por melhorias nas condições de vida dos imigrantes cabo-verdianos em Portugal, em decorrência de políticas públicas mais inclusivas, e sim pelo racismo e pela concorrência feita pelas mulheres do leste europeu e pelas brasileiras.

Em interessante estudo realizado sobre a Imigração Feminina em Portugal e sua relação com o trabalho doméstico, Baptista (2009) indica alguns elementos que nos ajudam a compreender essa questão do trabalho doméstico em Portugal, bem como o lugar ocupado pela mulher cabo-verdiana nesse mercado. De acordo com ele, no grupo das trabalhadoras domésticas com contribuições pagas pelo serviço doméstico no país, as Cabo-verdianas destacam-se, representando 56% em 2006. No entanto, ainda segundo esse autor, sua representatividade no total das trabalhadoras domésticas imigrantes tem decrescido, contrastando com a situação das trabalhadoras Brasileiras e Ucrânicas.

A desvalorização e o estereótipo associados ao trabalho doméstico não passam somente pela questão de gênero, mas também pela questão da hierarquização étnica, motivadas, em parte, pelas transformações no mundo globalizado. Estereótipos que associam o trabalho doméstico não só à mulher, como também à mulher com baixa qualificação educacional, proveniente de estratos mais baixos da sociedade portuguesa.

A etnia passa a configurar uma nova dimensão dos estereótipos relacionados ao trabalho doméstico remunerado. Por conseguinte, verifica-se um movimento crescente de hierarquização das etnias, sendo preferidas, atualmente, as Ucrânicas, com imagem associada

a qualificações e valores superiores, as Brasileiras, e por fim as Cabo-verdianas. As São Tomenses e as Guineenses são atualmente as mais preteridas nesse mercado (BAPTISTA, 2009, p. 149).

Batalha (2008), por sua vez, acrescenta que, até a década de 1960, não havia espaço no mercado de trabalho português para a mulher cabo-verdiana. Assim, primeiro vieram os homens e só mais tarde as mulheres, que começaram vendendo peixe nas ruas, até a imposição de regras de comercialização de peixes por parte do governo português. Daí, elas passaram a dominar o mercado da limpeza, em casas de família como domésticas, nos centros comerciais, empresas e outros espaços públicos e privados. A competição das mulheres imigrantes do leste europeu e, pouco depois, das brasileiras, surge a partir de meados da década de 1990, quando já a maior parte das cabo-verdianas trabalhava nas limpezas.

No entanto, o simples fato de a realidade das empregadas domésticas em Portugal ser caracterizada, até bem pouco tempo, como constituído majoritariamente pelas cabo-verdianas, não nos isenta de uma análise mais crítica e profunda dessa conjuntura. Ao contrário, nos obriga a compreender como ela foi construída, seus elementos mais obscuros e pouco visibilizados e também buscar formas de modificá-la. Porque, como nos orienta Linhares (2006), é necessário enveredarmos pelos espaços obscuros, pouco penetrados, silenciados e naturalizados das relações sociais, por mais “normais” e naturais que aparentem ser. São esses espaços que na maioria das vezes encobrem relações desiguais, opressões que precisam ser desmascaradas.

Em vista disso, o lugar em que a mulher negra e cabo-verdiana é colocada na narrativa justifica uma análise crítica das tipificações e dos clichês correntes, tanto na sociedade portuguesa quanto na brasileira, sobre determinados grupos sociais. Ainda recentemente circulava nas redes sociais a imagem de uma atriz negra brasileira a desempenhar o papel de empregada em duas novelas, quase em simultâneo. E isso significa dizer que urge ampliar e colocar na berlinda esta e outras representações, de modo a combater o racismo e o sexismo. Enfim, uma questão que exige reflexões mais amplas e profundas sobre o espaço que o(a) negro(a) ocupa na dramaturgia portuguesa e brasileira.

Um exame mais frio, por outro lado, dessa mesma representação, nos coloca diante da possibilidade, entre outras prováveis leituras, de o autor nos situar, de forma categórica e intencional, diante de uma explícita e gritante ausência! Uma única atriz negra representando, em um filme, um contingente populacional expressivo como é o dos negros africanos em Portugal é um indício forte de que algo está errado.

Desse modo, seja afirmando ou contestando, Miguel Gomes nos situa defronte ao racismo e à exclusão dessa parcela da população na sociedade portuguesa, além de questões de

gênero associado à “raça”. Aqui lembramos Benjamin (1996, p. 200) quando ele nos indica que “Nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a História”. A questão que fica é: a experiência colonial, o racismo e a desigualdade que aconteceram em uma história de mais de quinhentos anos de dominação estariam se repetindo agora, no contexto atual, mesmo após tantas lutas e embates em prol de uma sociedade mais justa?

Outra questão salta aos olhos, à medida que avançamos na narrativa: a senhora Aurora relaciona-se com a vizinha portuguesa Pilar, uma mulher muito religiosa e envolvida com determinadas causas sociais: Comissão de Justiça e Paz, Campanha por Direitos Humanos, etc. No entanto, uma contradição sobressai: Pilar defende uma posição política e militante em prol dos desfavorecidos, tem atitudes de indignação quanto às iniquidades da sociedade portuguesa, mas não parece se incomodar com a realidade das mulheres cabo-verdianas e africanas em geral, não questionando o racismo e a desigualdade vivida por essas mulheres na sociedade portuguesa. Seria essa mais uma crítica à representação do racismo naturalizado em Portugal? Uma continuidade do racismo presente na história colonial? (RAPOSO, 2015). O que estaria o autor nos instigando? A pensar na suposta indiferença, no racismo velado, na complacência dos portugueses com estas questões?

O racismo em Portugal expresso no filme não é só velado através do silêncio e das ausências. É também um racismo explícito, que pode ser conferido na seguinte frase dirigida pela patroa à empregada Santa que, por sua vez, ouve silenciosamente e sem esboçar reação: “Estou cansada das tuas macumbas malditas, preta serve do diabo!”. Ou ainda: “Quem me mandou a preta foi o...” e faz sinal com os dedos, indicando não ser nome que se pronuncie. “Sua preta feiticeira. Puseste minha filha contra mim com as tuas macumbas malditas!”. E mais além: “Temo que minha filha tenha sido envenenada pelas mentiras e bruxedos dessa serve do diabo”.

É importante lembrarmos que essa memória constitui a todos. Mesmo em Cabo Verde, o racismo é uma questão presente em nosso cotidiano. A fraca ou quase nula integração dos africanos do continente com os nativos da ilha de São Vicente revela um problema social muito grande, mas que não parece ainda merecer grandes considerações. O cabo-verdiano em geral aparenta ser uma pessoa racista, pois seu discurso e suas emoções em relação aos/as negros/as do continente africano parecem prenes das teorias raciais do século XIX e seus desdobramentos posteriores. Às vezes explícitas, outras veladas, as relações entre os “crioulos”,

como são denominados os cabo-verdianos, e os “africanos” em várias situações ainda são de um distanciamento assustador.⁶

Quanto aos “africanos”, é pertinente destacar que é muito comum ouvir-se uma parcela significativa da população cabo-verdiana proferir frases de rejeição à identidade africana. Esta é outra discussão que merece atenção, no bojo dos estudos sobre a identidade cabo-verdiana e sobre racismo. Como incluir a cultura africana nos currículos, por exemplo, se os cabo-verdianos, de modo, geral, não se acham africanos?

Outra questão se destaca ainda na primeira parte da película: a realidade vivida pelas duas personagens principais que viveram em África, em seu retorno à Metrópole. Uma delas vive em um asilo e é tida pelos parentes mais próximos como “lelé”; outra, apresentando um comportamento senil, vive praticamente apartada da filha, somente em companhia da empregada. Sem notícias, sem parentes mais próximos.

A solidão dessas personagens emerge como uma evidência do desenraizamento dos colonos e suas consequências no retorno à metrópole. Um quadro experimentado por grande parte dos portugueses retornados à casa, após o processo de descolonização. Uma nova expatriação que, diga-se de passagem, para muitos, não se deu por vontade própria e sim por motivos econômicos e políticos. Sem vínculos afetivos, sem amigos, sem raízes, o colono não é mais aquele que era quando deixou seu país de origem, ainda que seus sonhos estivessem sempre voltados para a Metrópole, para onde sonharam um dia voltar a viver, ou morrer. Desenraizamento, sentimento de inadequação, são algumas das emoções experimentadas pelos retornados (MEMI, 1977, p. 23).

A segunda parte do filme é narrada por um dos personagens principais, já velho, que também viveu em Moçambique no período colonial. Este se apoia na memória para nos introduzir nesse passado vivido por ele e que representa o passado de muitos como ele. Denominada de PARAÍSO PERDIDO, é ambientada em Moçambique. PARAÍSO PERDIDO é um desenho breve e às vezes superficial da vida nesse país da África colonial. Um deslocamento no tempo que nos leva a pensar em uma tentativa de evidenciar as conexões íntimas entre passado e presente, como nos diria Benjamin (2001).

Solidão na juventude, solidão na velhice. O colono não vive a vida dos colonizados, a qual rejeita e despreza, não se identifica com seus costumes e valores que denomina de “rituais repugnantes e heréticos”. Isola-se em seu mundo de privilégios, junto com seus conterrâneos

⁶ Essa afirmação está fundamentada na experiência e vivência de uma das autoras do presente texto, que é cabo-verdiana e que conviveu por muitos anos com pessoas que expressam esse comportamento e/ou atitude.

na mesma situação social e econômica. Uma existência solitária, porém, preche de privilégios e outras *benesses* que a empresa colonial possibilitava aos seus, em detrimento das baixas e degradantes condições de vida da maioria dos nativos.

Nesse período, caso existisse, a relação entre um branco e uma negra, em geral era marcada por abuso sexual ou, no caso de haver consentimento da parte da mulher, esta era encarada como objeto sexual pelo homem branco. Relações afetivas entre homem branco e mulher negra, na África colonial e, arriscaria afirmar que ainda hoje, eram e são raríssimas. O filme exemplifica bem esse fenômeno quando narra as incursões sexuais do amigo de Gian Luca com as mulheres negras, e do filho que resultou de uma relação entre ele e uma dessas nativas. Um filho que raramente visitava, acrescenta o narrador. A mulher, esta que não aparece no filme. Privilégios, tanto na posse de bens materiais, quanto na de vidas humanas. Um exemplo bem claro dessa forma de encarar o outro como bem material, muito comum nesse período, pode ser percebido na frase do mesmo personagem: “Entre as posses de Aurora, havia um cozinheiro feiticeiro...”.

Chama atenção, à medida que vamos concluindo esta parte do texto, a alusão, a nosso ver, um tanto irônica da luta de libertação, quando aponta que o assassinato do amigo de Gian Luca pela Aurora foi assumido pelo movimento moçambicano de libertação nacional. Além disso, revela uma serenidade apática dos moçambicanos diante do quadro de revoltas e massacres perpetrados por rebeldes africanos, sugerindo um conformismo que, na verdade, nunca existiu.

A guerra colonial ceifou muitas vidas durante os quase dez anos em que perdurou. Vidas portuguesas, vidas de vários países africanos lutando pela sua independência. Se, de acordo com o filme, os portugueses que viviam na colônia armaram-se como puderam quando explodiram os conflitos, foi porque privilégios estavam em jogo. No caso dos africanos, o que estava em jogo era sua dignidade enquanto sujeitos e cidadãos dentro de seu próprio país, onde eram tidos apenas como uma presença tolerável.

Domingos (2014), apoiando-se em Edward Said em “Orientalismos”, por sua vez, alerta que o cinema construiu esse outro quase sempre representado pelo seu exotismo e pelo seu atraso. A “culturalização” do outro, seja para destacar sua inferioridade, seja para mostrar sua diferença, é um poderoso instrumento de ocultação das relações de poder. Nessa perspectiva, adverte que o filme de Miguel Gomes tenta, de forma um tanto velada, tímida e ambígua, fazer uma crítica genérica ao colonialismo português em África, mas se enquadra no debate atual sobre a história do colonialismo português, onde ainda é possível encontrar vertentes que defendem uma suposta brandura nas relações do colonizador português com os nativos

africanos, quando, na realidade, as relações coloniais foram marcadas pelo racismo e processos de discriminação racial e sexual.

Algumas outras contribuições sobre como essa memória racista foi produzida e qual tem sido a responsabilidade e a contribuição da ficção no seu reforço e na sua superação podem ser encontradas também em Foster (2015), entre outros, onde a autora apresenta traços de uma ficção mítica, científica, literária e popular que ressoam ainda hoje como um reforço ao racismo e à desigualdade racial no Brasil e no mundo.

As questões suscitadas pelo filme tanto em sua narrativa no passado como no presente nos conduzem para a necessidade de compreender que os resíduos dessa história de subalternização colonial ainda nos desafiam, porém vêm sendo tensionados continuamente pelos movimentos instituintes de uma nova racionalidade e de outra história. Vale ressaltar que os movimentos instituintes não se dispõem como objetos prontos a serem descobertos por investigadores geniais e certos; somos todas/os fabricantes nesses e desses processos instituintes/instituídos, pois eles dependem do modo com que os percebemos, os desejamos, intensificando condições e possibilidades de seus caminhos de construção, que não desprezam o aproveitamento de frestas (LINHARES, 2010, p. 801-818).

Reflexões sobre diversidade, diferença, racismo e educação em tempos que se revelam sombrios e pandêmicos

Como assinalado, o filme *Tabu* nos coloca diante de questões candentes no mundo contemporâneo, cujos desdobramentos na educação são visíveis e podem ser aquilatados quando lançamos um olhar menos enviesado para elas.

Assim, resta nos indagarmos, na qualidade de pesquisadores das relações raciais e interculturais na educação: que pontes podemos estabelecer entre as questões sugeridas pelo filme *tabu* e o debate teórico sobre as questões da diversidade, diferenças, racismo, intolerância religiosa e xenofobia presentes no mundo contemporâneo e mesmo no Brasil? De modo mais particular: tendo em vista que nosso campo de atuação e de reflexão é o da educação brasileira, como essas mesmas questões se colocam no debate sobre a realidade educacional brasileira?

Neste sentido, como pensar a escola para esse novo quadro que se esboça ou se intensifica, quando, de um lado, as exigências do apelo à diversidade e diferença se fazem mais contundentes, e de outro, verifica-se um estímulo ao individualismo, à homogeneização e à mercantilização e um crescente processo de privatização da educação?

Como (re)pensar a escola e a formação de professores para trabalhar a questão da pluralidade cultural e racial, em um mundo em mudança, quando somos obrigados a encarar reformas curriculares que nos colocam defronte a um projeto de Currículo Nacional contido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que apresenta um claro esvaziamento de questões pertinentes à temática racial? Como dar conta desse processo, quando além de esvaziar o debate, ainda sobrevaloriza uma política de competências que hierarquizam verticalmente e tendem a horizontalizar as diferenças? E finalmente, que pistas de mudanças, de movimentos instituintes podem ser vislumbradas nesse cenário, um tanto quanto nebuloso?

É certo que, não obstante essas tentativas de imposição de uma memória já sobejamente criticada, muitos caminhos nos levam a acreditar que vivenciamos, atualmente, uma crise que se constitui no questionamento do uso de categorias unificadas e universalizantes, na compreensão das diferenças entre os povos, imposta pela racionalidade ocidental. Nesse contexto, adquirem novo vigor as questões das diferenças e da alteridade, ganhando “voz aqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos, ou [...] os ‘derrotados’” (JOUTARD, 2000, p. 33). Destacamos, assim, o apelo às memórias e identidades dos “de baixo”, que (re)surgem, no cenário mundial, principalmente, com a fragmentação de nações artificialmente constituídas, em cima do esmagamento de etnias e de identidades⁷.

A disputa da memória de que nos fala Pollack (1989), a luta contra a diluição e o esvaziamento de experiências vividas, em uma memória coletiva assimiladora, a busca de um espaço político de resgate e afirmação de memórias silenciadas e subterrâneas, mas também, o recrudescimento do racismo e da discriminação racial dos negros e negras, dos migrantes e excluídos em geral, são fatos a considerar e que interferem diretamente nos rumos que queremos dar para a educação.

Não obstante toda essa gama de tensões e conflitos e, apesar desses problemas constituírem parte da agenda de movimentos sociais e de vários organismos internacionais, segundo Sodré (1999), a questão das “diferenças culturais” não tem sido encarada com seriedade, como tema significativo por um determinado tipo de reflexão filosófica em curso na Europa.

Na realidade, aponta Sodré (1999), a tolerância, discurso muito em voga nos dias de hoje, seria uma forma camuflada de afirmar a nossa superioridade sobre o outro, o diferente.

⁷ Concepção de identidade. Hall (2015), em seu livro “Identidade cultural na pós-modernidade” aborda a questão das mudanças que vêm sendo operadas na identidade cultural, que seria formada através do pertencimento a uma dada cultura nacional, a partir dos deslocamentos operados por força da globalização.

Eu tolero aquele que é diferente de mim, a partir de minhas referências e de minha escala de valores. Tolerar, assim, implica em fazer determinadas concessões ao outro, não em respeito a ele ou em posição de igualdade. Tolerar acaba constituindo uma posição etnocêntrica e xenófoba.

Com efeito, essa postura revela-se emblemática de um tipo de pensamento sobre a diversidade humana que pretende determinar como universais os valores da cultura ocidental e europeia, ainda muito presente na nossa educação. Valores que espelham convicções e crenças e, portanto, não são neutros. Esse tipo de pensamento não permite o reconhecimento das diferenças concretas, da prática ético-política real, e desconhece a exclusão a que esse outro está submetido, as suas lutas e disputas internas, bem como as especificidades concretas de sua existência.

Por trás da lógica culturalista que coloca as diferenças culturais como as causas e consequências das profundas diferenças culturais e conflitos esconde-se uma lógica política e econômica que enfatiza as diferenças culturais, porém monitoradas, para que não ameacem a hegemonia capitalista. A ênfase nas diferenças culturais contribuiria, justamente, para justificar a desigualdade, a segregação, a assimilação e a desconsideração dos direitos dos diferentes ao respeito e à valorização da sua própria diferença e identidades.

A crítica de Sodré (1999) em cima do posicionamento a respeito da questão da diversidade humana e o universalismo que dá suporte ao pensamento ocidental nos instigam a buscar compreender um pouco mais essa relação e sua repercussão na construção de uma ideologia racial – tanto no Brasil como em Cabo Verde, Portugal e/ou em qualquer outro país – que está na base da ideia de identidade nacional que por muito tempo desqualificou as outras identidades étnicas. Ou seja, precisamos também entender a complexidade/discussão desse debate para além de nosso país.

A resignificação e reinterpretação das diferenças no contexto atual de crise de uma modalidade de razão e política são aspectos a considerar e uma das formas usadas por movimentos que “costumam ver na cultura o conjunto das mediações simbólicas (língua, artes, leis, costumes, modos de pensar) para abordar a sua singularidade e afirmar suas diferenças” (SODRÉ, 1999, p. 24). Entretanto, é importante nos atentarmos para os riscos do fechamento das “identidades culturais”, de modo a evitar que se desvirtue a análise política dos sentidos que essa universalidade tem adquirido nas relações entre os povos. O importante é não nos fecharmos culturalmente, impedindo o diálogo com o outro. É esse diálogo que nos dá a dimensão das nossas semelhanças, sem perder o fundamento das diferenças.

As divergências políticas, ideológicas, culturais podem gerar conflitos, porém, a partir do momento em que não se conceba a diferença como algo cujas premissas básicas estejam intrinsecamente equivocadas, a realidade não se absolutiza. Na verdade, o que gera divergência não é a existência da diferença e sim a atitude que adotamos de aceitação e/ou rejeição das premissas básicas dessa diferença.

Ser diferente, nesta perspectiva, não significa ser desigual, ainda que se analise a diferença com base em determinadas “evidências” de uma realidade desigual. Não são os domínios do existir do diferente que fazem dele um desigual porque as condições de sua diferença em si não implicam em desigualdade; elas não são inferiores nem superiores, são diferentes. A diferença só se apresenta como sinônimo de desigualdade para aquele que se acha detentor de uma verdade perante a qual não existiriam outras verdades.

A questão racial, como qualquer fenômeno social, seja no Brasil, em Portugal ou outra parte do mundo, não se resume a uma única dimensão, que é a econômica. Ela envolve uma interdependência de relações que vão desde a esfera da produção material às dimensões políticas, culturais, que envolvem a própria economia dos afetos e outras. Portanto, nesta perspectiva de análise, não comungamos da posição defendida por certo senso comum de que a questão racial, no Brasil e/ou em qualquer outro lugar, é meramente econômica.

Aliás, sobre a questão da “raça” existe uma discussão interessante. Alguns estudos enfatizam a necessidade do uso do termo como categoria central nas análises sobre a questão do negro, das desigualdades raciais e do racismo nos países que fazem parte do universo das nossas pesquisas, argumentando o seu entrelaçamento com um significado negativo, atribuído às características fenotípicas dos negros que, por sua vez, aliadas a conceitos morais, acabaram definindo o racismo nessas sociedades. O uso do termo “raça”, hoje vem sendo feito a partir de uma nova interpretação, numa perspectiva ressignificada, política e não biológica. Outros intelectuais, porém, o rejeitam, propondo o uso da categoria etnia, com base no argumento de que seus antecedentes históricos e sua ligação com a biologia são desabonadores, uma vez que a biologia não considera a existência de raças, e sim de uma única raça que é a humana.

Não obstante esse debate, junto com outros autores e autoras, adotamos o seu uso, não pressupondo um significado biológico, mas porque acreditamos que é o único que, realmente, nos dá a dimensão do racismo nessas sociedades, e também por acreditarmos, como outros estudos, que o racismo não está relacionado somente a aspectos culturais, mas que ele se fundamenta no entrelaçamento de aspectos culturais a uma visão inferiorizada das características que definem a ancestralidade africana. Portanto, no corpo deste texto, sempre que nos referirmos ao termo “raça”, estaremos fazendo-o nesta perspectiva.

Se trouxermos esse debate para a compreensão da realidade brasileira percebemos o quão importante é adentrar nessa discussão, pois temos a tendência de olhar para fora, nos indignarmos com as práticas racistas que ocorrem em outros países, mas não enxergamos o que acontece de fato em solo brasileiro. Para entender esse debate no que diz respeito à sociedade brasileira, é importante adentrar nos meandros de uma discussão em torno do conceito de “raça” e, como veremos, esta é uma discussão que envolve tanto o questionamento das bases “biológicas” do conceito, como uma crítica ao capitalismo. Falar do racismo no capitalismo merece um estudo mais cuidadoso que chame a atenção para os processos de privatização e o esvaziamento do reconhecimento do outro. Para Mbembe (2018), o conceito de raça não deve ser entendido como um fato natural físico, antropológico ou genético. O autor expressa que a perda da centralidade da Europa na ordem mundial no final do século XX não esvaziou totalmente os discursos raciais, eles continuam muito presentes em nossos dias. Sobre raça, Mbembe (2018, p. 73) expressa ainda que:

Pouco importa que ela não exista enquanto tal, e não só devido à extraordinária homogeneidade genética dos seres humanos. Ela continua a produzir efeitos de mutilação, porque originariamente é e será sempre aquilo em cujo nome se operam cesuras no seio da sociedade.

Um dos elementos para explicar essa realidade nos é fornecido por Guimarães (1995). Segundo este, o problema racial especificamente no Brasil está relacionado, entre outros, à construção de uma ideologia racial que tem na cor um dos seus sustentáculos. O racismo estaria revestido de certa especificidade, em relação a outras nações onde o problema se apresenta, e uma delas refere-se à construção de uma nacionalidade que envolveu um ideal de homogeneidade, cujo objetivo era, justamente, suprimir as diferenças. Uma concepção de nação mestiça, apoiada na noção de lugar de nascimento e não na ancestralidade. Um modo eficaz de apagar “ancestralidades desconfortáveis”, pautado em premissas que associam diferença à inferioridade. Enfim, uma estratégia que, até certo ponto, revelou-se eficaz na elaboração de uma representação homogênea que os brasileiros têm de si mesmos e de seu país.

Assim, a análise do processo de construção da identidade nacional brasileira reveste-se de grande importância na compreensão do racismo. É onde se poderia dizer que foram lançadas as primeiras pedras para a construção do racismo cordial, disfarçado, sempre camuflado; uma rejeição ao negro e negra disfarçada por frases amigáveis, mas que procuram esconder políticas de convivência hostis. O racismo que ganha força com o mito da democracia racial (FOSTER, 2015).

Estudos indicam – de autores/as já citados/as neste texto, dentre outros – que não obstante as políticas que vêm buscando instituir novas formas de se encarar e trabalhar as diferenças, elas esbarram na ideia de uma identidade nacional homogênea que desqualifica diferenças, bem como o mito da democracia racial, o que impede que se dê o devido valor às especificidades da condição negra na sociedade brasileira, às influências da cultura africana na cultura brasileira e em outros domínios.

O século XXI marca o desmoronamento do mito da democracia racial – ainda que bastante restrito ao plano teórico – segundo dados da pesquisa da Oxfam Brasil e do Instituto Datafolha, denominada de Pesquisa “Nós e as Desigualdades”, que traz as percepções sobre desigualdades no Brasil em 2019. A pesquisa contou com a contribuição ao debate sobre o tema de 2.086 pessoas entrevistadas em 130 municípios brasileiros, de todas as regiões do país, entre os dias 12 e 18 de fevereiro de 2019. Os dados revelam que: 1) para 72% da população brasileira, a cor da pele define as chances de contratação por parte das empresas; 2) para 81%, a raça define o nível de abordagem policial; 3) para 71%, a justiça é mais dura para os negros; e, 4) para 81%, os pobres negros sofrem mais do que pobres brancos, isto é, presenciamos a demolição do mito e a saída do racismo do armário; 5) 52% concordam que negros ganham menos por serem negros (OXFAM BRASIL, 2019).

O assassinato do cidadão negro George Floyd nos Estados Unidos em 25 de maio de 2020 produziu uma onda mundial de protestos. Manifestações antirracistas ocorreram pelo mundo desde a sua morte, quando foi sufocado por um policial branco em Minneapolis-EUA. Vídeos disponíveis na internet mostram que, no momento da tragédia, é possível ouvi-lo dizer “eu não consigo respirar” pelo menos oito vezes antes de perder a consciência. Entretanto, episódios explicitamente racistas como este não são inéditos no Brasil e no mundo. O racismo é um problema bem mais antigo e complexo.

E esta realidade continua muito mais viva e assombrosa principalmente a partir de 11 de março de 2020, com o contexto pandêmico (novo coronavírus, nomeado como SARS-CoV-2)⁸, que causou o pânico em toda humanidade, quando foi caracterizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, cujos indicadores de morte e vulnerabilidade indicam que a população negra é a mais atingida. E, neste cenário, percebemos que ao longo desta crise sanitária que continua se estendendo, o racismo e as desigualdades sociais seguem desenfreados. De acordo com um levantamento realizado por Barbon (2020), até o dia 8 de

⁸ Designado como Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus, doença que promove infecção aguda.

maio de 2020, pretos e pardos correspondiam a 35% dos óbitos pela Covid-19, conforme dados epidemiológicos divulgados pelo Ministério da Saúde (MS).

Diante desse contexto, podemos afirmar que o racismo piorou? Não, ele sempre existiu. Só passou a ser mais divulgado/denunciado devido os avanços tecnológicos e o acesso à informação pela grande parte da sociedade. O que nós estamos presenciando nos últimos meses são apenas reflexos em escala crescente de repercussão mundial de uma violência presente na sociedade como forma de controle e de manutenção racista que o Estado põe sobre a população negra. De acordo com Mbembe (2017), em um contexto global na atualidade marcado pela constante produção de “políticas de inimizade”, o racismo, em suas múltiplas dimensões, apresenta-se como uma tecnologia de poder capaz de regular as relações.

No Brasil, por exemplo, essa questão é bastante evidente quando olhamos para os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre as desigualdades sociais, onde os índices revelam uma nítida demarcação étnica (BRASIL, 2019). Como consequência das políticas econômicas, ainda a exemplo do Brasil, as políticas educacionais sofrem com a política de restrições de verbas para a educação. Ao mesmo tempo se limitam as esferas de participação crítica dos profissionais que nela atuam e a diversidade de alunos, com a ênfase em um sistema de “scores” e de avaliação com base na standardização dos exames, como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos quais, com certeza, as grandes majorias de brancos pobres, negros e negras e indígenas, são as mais prejudicadas.

Nesse percurso de desmonte das políticas públicas nos dois últimos anos, em particular no atual cenário político brasileiro, lembramos o avanço das políticas conservadoras e de extrema direita a partir de 2019, como: 1) dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004 por demandas de movimentos sociais, órgão este responsável por programas, ações e políticas, como por exemplo, a Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação em Direitos Humanos; 2) criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares⁹, proposta esta que passou a integrar as competências gerais do MEC, já que era uma das principais bandeiras levantadas por Jair Bolsonaro durante a campanha presidencial; 3) extinção do Ministério da Cultura (Minc) etc. Estas atitudes/discursos/comportamentos, dentre

⁹ Lembramos que a expansão das escolas militares no Brasil não é novidade. Entre os anos de 2013 e 2018 houve um aumento significativo no número de unidades ofertadas.

outros, só demonstram o não comprometimento e sensibilidade na implementação de políticas inclusivas a fim de mitigar as desigualdades históricas presentes no país.

Entretanto, numa outra direção, os discursos antirracistas e as análises multiculturais propõem ações educativas que enfatizam o aspecto político das diferenças, uma vez que a ênfase no “*score*”, tão comum hoje, pressupõe comportamentos e capacidades que estariam localizadas no indivíduo. Assim, questões como quociente intelectual associado ao rendimento escolar, que têm sustentado discursos que reforçam a desigualdade e o preconceito, com base em diferenças “biológicas” entre homens e mulheres, o próprio racismo, ou o uso da cor da pele como elemento justificador de rendimentos acadêmicos, são substituídas por práticas mais integradoras das diferenças. Enfim, reforçar o aspecto político das diferenças e não a sua mera localização no indivíduo seria um dos caminhos para se pensar uma educação mais igualitária.

Recentemente, em julho de 2020, o Ministério Público Federal (MPF) enviou recomendação para que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) adotem medidas que permitam a criação da disciplina de Relações Étnico-raciais em seus cursos de licenciatura. Recomendações estas até por conta da obrigatoriedade e implementação das Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, assim como por conta do Estatuto de Igualdade Racial, que prevê a incorporação de temas que envolvam valores sobre pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira na matriz curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2020a).

Nossas pesquisas têm indicado que, para que se promova uma educação efetivamente incluyente racial e etnicamente é necessário se pensar para além do sistema de “*score*”. Sabemos que embora ainda persistam as dificuldades, os avanços são grandes e já bastante perceptíveis no campo educacional, no sentido de se ajudar os alunos negros a se valorizarem enquanto negros, e a sentirem orgulho de pertencerem a uma comunidade quilombola, com suas histórias, tradições, experiências e narrativas.

As experiências pedagógicas, embora ainda permeadas de contradições e resvalando, ora para a aceitação do negro como igual na sua diferença, ora fortemente ancoradas em discursos de negação, sugerem, contudo, fraturas e brechas por onde podem ser potencializados outros movimentos de valorização da cultura africana e afro-brasileira e da memória oral dos antepassados africanos.

Em suma, comungamos com Heckert (2004) que é imperioso vislumbrar com as nossas pesquisas as diversas forças em jogo no campo educacional, pois elas envolvem tanto as prescrições normatizadoras contidas nas políticas oficiais que se pretendem hegemônicas, como também uma diversidade de modos de pensar e de agir que têm a potência de desestabilizar o

instituído: processos anônimos e imprevisíveis que promovem a instabilidade e ruptura com esse imaginário racista ainda fortemente estabelecido na educação.

Sabemos que temos muito caminho a percorrer – principalmente por causa dos tempos sombrios que estamos vivendo – na criação e/ou valorização de outros modos de agir na educação, para além das tentativas de se elaborar um discurso isento, neutro e politicamente correto. É a educação sendo chamada a se posicionar.

Considerações finais

Não é novidade para ninguém as profundas ligações que o Brasil tem com a África. De lá vieram os/as africanos/as, que trouxeram suas culturas, saberes, tradições, religiosidades, música, dança, culinária e cosmovisões que enriqueceram a cultura brasileira. Não obstante todo o processo de desvalorização dessas contribuições bastante aquilatadas por estudos e pesquisas, hoje verificamos um processo crescente de reconhecimento e preservação da história e cultura africana e afro-brasileira no país, com as comunidades remanescentes de quilombo imprimindo novos sentidos para as suas festividades, tradições religiosas, e outras manifestações culturais. Notamos também que, embora careça de maior reconhecimento e ampliação, esses movimentos têm reverberado na escola. São projetos que indicam possibilidades de superação do racismo na escola e fora dela, também pela via do enaltecimento das contribuições da cultura africana e afro-brasileira na construção da identidade brasileira.

Os projetos instituintes em educação, segundo Linhares (2006, 2010), são formas de anunciar reversões na própria racionalidade e política dominante, de forma a preencher lacunas e vazios deixados por uma forma de organização do saber hierarquizado e excludente de outros saberes, de outra corporalidade e de outras memórias. A revisão da posição etnocêntrica assumida pela escola e que sempre predominou em relação ao “outro” revela-se fundamental, juntamente com a revisão da posição xenófoba e racista, de forma a buscar construir novos modos de socialização. Enfim, transformar a escola, reinventá-la, rever seus métodos, suas regras, seus objetivos, suas bases epistemológicas, são alguns dos nossos maiores desafios.

Não podemos deixar de destacar trabalhos importantes como o de Gomes (2000, 2010), Munanga (1999, 2008), e outros/as sobre a educação cidadã, que levantam a necessidade de focalizarmos a centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e políticas educacionais, na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos o direito de cidadania. O nosso sistema educacional precisa “discernir a especificidade da raça como elemento da nossa condição humana e a construção social da raça ao longo da história da

nossa sociedade”. Assim, urge considerar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida do povo brasileiro, de forma a ultrapassar o nível de preocupação somente com as desigualdades econômicas, e encarar outro aspecto dessa desigualdade, que é a questão da diversidade cultural e racial.

Reconhecer e respeitar a diversidade dos/as alunos/as é desejado por todos e todas, desde que os nossos esforços não sejam minados por condições estruturais que degradam o indivíduo e o colocam na marginalidade. O importante aqui é considerar a questão da diferença dentro de uma questão mais ampla, que é a da erradicação da pobreza e da desigualdade racial que um projeto neoliberal de sociedade, como nos mostram estudos e pesquisas sobre o assunto, não tem condições de nos oferecer. Portanto, urge prestar mais atenção aos discursos contidos nos documentos oficiais e nas práticas docentes.

Assim sendo, para combatermos o racismo ou qualquer outra forma discriminatória e/ou preconceituosa, são necessárias ações, práticas e contínuo exercício do que consideramos pertinentes, tais como: 1) perceber e entender que o racismo está presente em todas as práticas sociais, seja de forma explícita, sutil e/ou camuflada; 2) entender que a luta contra o racismo é responsabilidade de todos, independentemente da cor da pele, da situação econômica e/ou social; 3) não se calar, denunciando toda e qualquer prática racista, discriminatória e/ou preconceituosa; dentre outras. É o filme *Tabu* reverberando na atualidade e nos convidando a escovar nossas histórias e contrapelo. Reflexões cada vez mais urgentes sobre nossas realidades, seja no Brasil, em Cabo Verde, Portugal ou outro país africano.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Imagens de escolas: Espaço e tempos de diferenças no cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tNr9GNVPHvhZfL3qL8CYFML/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

BAPTISTA, P. G. **Imigração e trabalho doméstico**: O caso português. 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1653>. Acesso em: 10 out. 2021.

BARBON, J. Após 2 meses, Brasil não sabe a cor de 29% dos mortos pela Covid-19. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/apos-2-meses-brasil-nao-sabe-a-cor-de-29-dos-mortos-pela-covid-19.shtml?origin=uol>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BATALHA, L. Cabo-verdianos em Portugal: “Comunidade” e identidade. *In*: GÓIS, P. (org.). **Comunidade(s) cabo-verdiana(s):** As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana. Lisboa: ACIDI, 2008.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas:** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Procuradoria da República em Pernambuco. **MPF encaminha recomendação à UFPE e ao IFPE para adoção da disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais.** Brasília, DF: MPF, 2020a. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Ministério da Educação.** Divisão de Temas Educacionais (DELP). Programa de Estudantes/Convênio de Graduação (PEC-G). Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em: 23 jul. 2020.

COUTO, M. **Pensageiro Frequente.** Lisboa: Editorial Caminho, 2010.

DOMINGOS, N. Tabu da História: “Desejo de ficção” e imagens do colonialismo. **Buala.org**, 2014. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/afroscreen/o-tabu-da-historia>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FOSTER, E. L. S. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola.** Curitiba: Editora Appris, 2015.

GOMES, N. Educação Cidadã, Etnia e Raça. *In*: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (org.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** Porto Alegre: UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GOMES, N. (org.). **Um olhar além das fronteiras:** Educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, M. Tabu de Miguel Gomes. Entrevistador: Olivier Barlet. **BUALA**, Lisboa, 12 dez. 2012. Tradução: de Maria José Cartaxo. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/afroscreen/tabu-de-miguel-gomes>. Acesso em: 02 dez. 2019.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Antirracismo no Brasil. **Revista Novos Estudos - CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, nov. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HECKERT, A. **Narrativas de Resistências: Educação e Políticas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/20780>. Acesso em: 13 out. 2021.

JOUTARD, P. Desafios à História Oral do Século XXI. *In*: FERREIRA, M. M. (org.). **História oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LINHARES, C. F. **Experiências Instituintes em escolas públicas e formação docente**. Rio de Janeiro: UFF, 2006.

LINHARES, C. F. Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. *In*: DALBEN, Â. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: N. 1 edições, 2018.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MEMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2008.

OXFAM BRASIL. Instituto Datafolha. **Pesquisa Nós e as desigualdades: Percepções sobre desigualdades no Brasil**, 2019. São Paulo: Oxfam Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2019/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

POLLACK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 15 out. 2020.

RAPOSO, O. Violência e racismo na Cova da Moura. **Rede Angola**, 2015. Disponível em: <http://m.redeangola.info/especiais/violencia-e-covardia-na-cova-da-moura/>. Acesso em: 12 out. 2021.

RÁDIO MOÇAMBIQUE. **Filme Tabu**, 23 nov. 2015.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros, Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Como referenciar este artigo

CUSTODIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. Tabu: Um convite a (re)pensar a educação para as relações raciais em tempos sombrios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1239-1263, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16058>

Submetido em: 29/12/2021

Revisões requeridas em: 15/02/2022

Aprovado em: 13/04/20212

Publicado em: 30/06/2022

Processamento e edição: Editoria Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, padronização e tradução.