

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARÍA EMILIA LANDAETA SILVA

**RACISMO AMBIENTAL EM OBRAS LITERÁRIAS DISTRIBUÍDAS PELOS
GOVERNOS BRASILEIRO E COLOMBIANO: UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL**

UBERLÂNDIA

2024

MARÍA EMILIA LANDAETA SILVA

**RACISMO AMBIENTAL EM OBRAS LITERÁRIAS DISTRIBUÍDAS PELOS
GOVERNOS BRASILEIRO E COLOMBIANO: UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

UBERLÂNDIA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L253r
2024 Landaeta Silva, María Emilia, 1992-
Racismo ambiental em obras literárias distribuídas pelos governos brasileiro e colombiano [recurso eletrônico] : uma discussão possível / María Emilia Landaeta Silva. - 2024.

Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5032>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz, 1965-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 19/2024/407, PPGED				
Data:	Quinze de julho de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[14:30]	Hora de encerramento:	[18:30]
Matrícula do Discente:	12013EDU001				
Nome do Discente:	MARÍA EMILIA LANDAETA SILVA				
Título do Trabalho:	"RACISMO AMBIENTAL EM OBRAS LITERÁRIAS DISTRIBUÍDAS PELOS GOVERNOS BRASILEIRO E COLOMBIANO: UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"SABERES SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES EM MANUAIS ESCOLARES/LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA E SOCIOLOGIA - BRASIL/PORTUGAL"				

Reuniu-se na sala virtual - <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/elenita-pinhoiro-de-queiroz-silva>, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Ana Rita Santiago - UFRB; Marcos Lopes de Souza - UESB; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU e Paulo Celso Costa Gonçalves - UFU e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/07/2024, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/07/2024, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **marcos lopes de souza, Usuário Externo**, em 17/07/2024, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rita Santiago, Usuário Externo**, em 22/07/2024, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Celso Costa Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/07/2024, às 08:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5486746** e o código CRC **F1FB6014**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois a oportunidade de vivenciar a experiência de realizar meu doutorado no Brasil tornou-se possível, primeiramente, pela sua graça, cuja presença em minha vida me enche de fortaleza para *soñar en grande*; por isso agradeço a Ele infinitamente. A meus Santos, cuja promessa de dias melhores me encorajaram na postulação pelo edital de seleção de pós-graduandos latino-americanos, oferecida pela Organização de Estados Americanos (OEA), que desejassem estudar numa Universidade Federal no Brasil, agradeço, também, infinitamente. A meus pais e meu irmão, que se mantiveram do meu lado em todas as decisões tomadas antes e depois da postulação e aceite na Universidade Federal de Uberlândia, agradeço, mais uma vez, infinitamente.

Agradeço, também, ao coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o professor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, à professora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e a todos e todas que de alguma forma fizeram parte do meu processo de doutoramento e possibilitaram a conclusão da minha tese.

Agradeço a todos e todas os que genuinamente desejaram-me o melhor neste período acadêmico.

DEDICATÓRIA

A meus pais e a meu irmão, dedico-lhes este sucesso, os passados e os futuros.

RESUMO

O racismo é parte do mecanismo de consolidação de processos que instalam modelos de sociedade pautados na desigualdade, na hierarquização, na conformação de corpos e pensamentos e nos usos dos recursos da natureza. No Brasil e na Colômbia, e em todo o mundo, os reflexos e efeitos destes mecanismos são revelados pelas desigualdades e violências a que populações não brancas foram e estão submetidas, assim como também pela devastação ambiental. A partir desta premissa, para a investigação de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, foi proposta a seguinte pergunta de pesquisa: Como as obras literárias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 – Obras Literárias (PNLD 2020 Literário) distribuídas para o ensino fundamental, anos finais, no Brasil e do *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022, Coleção Territorios Narrados, na Colômbia, que tratam das temáticas étnico-raciais e meio ambientais, oferecem ferramentas pedagógicas para o enfrentamento e superação do racismo ambiental? Como Objetivo Geral tivemos: Analisar a potencialidade pedagógica de obras literárias do Brasil e da Colômbia que tratam do Racismo e do Meio Ambiente para o enfrentamento e superação do Racismo Ambiental, destinados a estudantes dos anos finais do ensino fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 - Obras Literárias (PNLD 2020 Literário) – Brasil - e pelo *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (PNLEO) 2018-2022, Coleção *Territorios Narrados* – Colômbia -. Os objetivos específicos foram: Identificar os conceitos do racismo e do meio ambiente abordados pelas obras literárias selecionadas do PNLD 2020 Literário e do PNLEO, Coleção *Territorios Narrados*; Localizar as possíveis contribuições das obras literárias selecionadas para a discussão do racismo ambiental; Discutir as aproximações e distanciamentos entre as questões étnico-raciais e ambientais presentes nas obras literárias selecionadas; e Compreender o modo como as obras literárias selecionadas respondem, ou não, a uma proposta de formação que permita o entendimento e enfrentamento do racismo ambiental. A pesquisa, bibliográfico-documental, construiu um arquivo contendo 6 livros distribuídos em escolas brasileiras e um arquivo composto por 4 livros disponibilizados para as escolas colombianas. O critério utilizado para a seleção dos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 – Obras Literárias (PNLD 2020 Literário) foi escolher, a partir das resenhas completas localizadas na plataforma do programa, as obras que possuíam os termos “racismo ambiental”, “racismo”; “meio ambiente” e “ambiente”. Em relação aos livros do Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022, Coleção Territorios Narrados, o critério foi escolher livros sobre os territórios habitados por afrodescendentes e indígenas e sobre sua relação com o meio ambiente. A técnica de análise foi construída sob a base teórica da análise do discurso em Michel Foucault. O resultado da análise indica a presença majoritária de autoria de homens brancos na produção e circulação das obras no Brasil e a participação de comunidades afro-colombianas e indígenas na produção dos livros da Colômbia, bem como a inclusão das questões étnico-raciais e ambientais na educação escolar dos países referidos, em geral, de modo desarticulado. Ainda, é possível afirmar que os livros apresentam

potencialidades pedagógicas para a discussão das questões ambientais e étnico-raciais e podem ser apropriados para a efetivação da discussão do Racismo Ambiental na escola. Não obstante, neles não se identificou o uso do conceito Racismo Ambiental, embora existam aproximações que o/a docente ou o/a leitor/a possam potencializar a partir dos conceitos encontrados nos livros. Os distanciamentos encontrados entre as questões étnico-raciais e ambientais reiteram a necessidade de os sistemas educativos assumirem a garantia do debate, e, por conseguinte, do direito à vida das populações negras e indígenas em seus territórios. O fato de as obras literárias serem tidas apenas como materiais complementares dentro da prática pedagógica, pode dificultar o compromisso com a consolidação de uma educação antirracista e com consciência ambiental.

Palavras-chave: racismo ambiental; obras literárias do Brasil (PNLD 2020 Literário) e da Colômbia (PNLEO); território; educação antirracista; educação ambiental.

ABSTRACT

Racism is part of the mechanism for consolidating processes that establish societal models based on inequality, hierarchy, the shaping of bodies and thoughts, and the use of natural resources. In Brazil and Colombia, and all over the world, the effects of these mechanisms are revealed by the inequalities and violence to which non-white populations have been and are subjected, as well as by environmental devastation. Starting from this premise, for the doctoral research carried out in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, the following research question was proposed: How do the literary works of the National Book and Didactic Material Program 2020 - Literary Works (PNLD 2020 Literary) distributed for elementary education, final years, in Brazil and the National Plan for Reading, Writing and Orality (PNLEO) «Reading is my story» 2018-2022, Narrated Territories Collection, in Colombia, which deal with ethnic-racial and environmental themes, offer pedagogical tools for confronting and overcoming environmental racism? As a General Objective we had: To analyze the pedagogical potential of literary works from Brazil and Colombia that deal with Racism and Environment for the confrontation and overcoming of Environmental Racism, intended for students in the final years of elementary education, approved by the National Book and Didactic Material Program 2020 - Literary Works (PNLD 2020 Literary) – Brazil - and by the National Plan for Reading, Writing and Orality (PNLEO) 2018-2022, Narrated Territories Collection – Colombia -. The specific objectives were: To identify the concepts of racism and environment addressed by the selected literary works of the PNLD 2020 Literary and the PNLEO, Narrated Territories Collection; To locate the possible contributions of the selected literary works for the discussion of environmental racism; To discuss the approaches and distances between the ethnic-racial and environmental issues present in the selected literary works; and To understand the way in which the selected literary works respond, or not, to an educational proposal that allows the awareness and confrontation of environmental racism. The bibliographic-documentary research constructed a file containing 6 books distributed in Brazilian schools and a file composed of 4 books made available to Colombian schools. The criterion used for the selection of books from the National Book and Didactic Material Program 2020 - Literary Works (PNLD 2020 Literary) was to choose from the complete reviews located on the program's platform, the works that contained the terms "environmental racism", "racism" and "environment". Regarding the books of the National Plan for Reading, Writing and Orality (PNLEO) "Reading is my story" 2018-2022, Narrated Territories Collection, the criterion was to choose books about the territories inhabited by Afro-descendants and indigenous people and about their relationship with the environment. The analysis technique was built on the theoretical basis of discourse analysis in Michel Foucault. The result of the analysis indicates the majority presence of authorship by white men in the production and circulation of works in Brazil and the participation of Afro-Colombian and indigenous communities in the production of books in Colombia, as well as the inclusion of ethnic-racial and environmental issues in school education in the referred countries, generally, in a disjointed way. Furthermore, it is possible to affirm that the books present pedagogical potentialities for the discussion of environmental and ethnic-racial issues and can be appropriated for the discussion of Environmental Racism in school. However, the

use of the concept Environmental Racism was not identified within the books, although there are approaches that the teacher or the reader can enhance based on concepts found in the books. The distances found between ethnic-racial and environmental issues reiterate the need for educational systems to assume the guarantee of debate, and consequently, the right to life of black and indigenous populations in their territories. The fact that literary works are considered only as complementary materials within pedagogical practice can hinder the commitment to consolidating an anti-racist education with environmental awareness.

Keywords: environmental racism; literary works from Brazil (PNLD 2020 Literary) and Colombia (PNLEO); territory; anti-racist education; environmental education.

RESUMEN

El racismo es parte del mecanismo de consolidación de procesos que instalan modelos de sociedad basados en la desigualdad, la jerarquía, la conformación de cuerpos y pensamientos y el uso de los recursos naturales. En Brasil y Colombia, y en todo el mundo, los efectos de estos mecanismos se revelan en las desigualdades y la violencia a las que han estado y están sometidas las poblaciones no blancas, así como en la devastación ambiental. A partir de esta premisa, para la investigación de doctorado realizada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, se propuso la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las obras literarias del Programa Nacional del Libro y Material Didáctico 2020 – Obras Literarias (PNLD 2020 Literario) distribuidas para la educación primaria, últimos años, en Brasil y del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022, Colección Territorios Narrados, en Colombia, que abordan temas étnico-raciales y ambientales, ofrecen herramientas pedagógicas para enfrentar y superar el racismo ambiental? El Objetivo General de la investigación fue: Analizar el potencial pedagógico de obras literarias de Brasil y Colombia que tratan sobre los temas del Racismo y del Medio Ambiente, para enfrentar y superar el Racismo Ambiental, dirigidas a estudiantes de los últimos años de la enseñanza primaria, aprobados por el Programa Nacional del Libro y Material Didáctico 2020 - Obras Literarias (PNLD 2020 Literario) – Brasil - y por el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) 2018-2022, Colección Territorios Narrados – Colombia -. Los objetivos específicos fueron: Identificar los conceptos de racismo y medio ambiente abordados por las obras literarias seleccionadas del PNLD 2020 Literario y del PNLEO, Colección Territorios Narrados; Ubicar los posibles aportes de las obras literarias seleccionadas a la discusión sobre el racismo ambiental; Discutir las aproximaciones y distanciamientos entre las cuestiones étnico-raciales y ambientales presentes en las obras literarias seleccionadas; y Comprender el modo como las obras literarias seleccionadas responden, o no, a una propuesta formativa que permita el entendimiento y confrontación del racismo ambiental. La investigación bibliográfico-documental construyó un archivo que contiene 6 libros distribuidos en escuelas brasileñas y un archivo compuesto por 4 libros puestos a disposición de las escuelas colombianas. El criterio utilizado para seleccionar los libros del Programa Nacional del Libro y Material Didáctico 2020 – Obras Literarias (PNLD 2020 Literario) fue elegir, entre las reseñas completas ubicadas en la plataforma del programa, las obras que tuvieran los términos “racismo ambiental”, “racismo”; “medio ambiente” y “ambiente”. Con relación a los libros del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022, Colección Territorios Narrados, el criterio fue elegir libros sobre los territorios habitados por afrodescendientes e indígenas y sobre su relación con el medio ambiente. La técnica de análisis se construyó sobre la base teórica del análisis del discurso de Michel Foucault. El resultado del análisis indica la presencia mayoritaria de autoría de hombres blancos en la producción y circulación de las obras en Brasil y la participación de comunidades afrocolombianas e indígenas en la producción de los libros colombianos, así como la inclusión de las cuestiones étnico-raciales y la problemática ambiental en la educación escolar en los países mencionados, pero, en general, de forma

inconexa. Además, es posible afirmar que los libros tienen potencial pedagógico para la discusión de cuestiones ambientales y étnico-raciales y pueden ser apropiados para llevar a cabo la discusión sobre el Racismo Ambiental en las escuelas. Sin embargo, no se identificó en ellos el uso del concepto Racismo Ambiental, aunque existen aproximaciones que el docente o lector puede potenciar a partir de los conceptos encontrados en los libros. Los distanciamientos encontrados entre las cuestiones étnico-raciales y ambientales reiteran la necesidad de que los sistemas educativos garanticen el debate y, en consecuencia, el derecho a la vida de las poblaciones negras e indígenas en sus territorios. El hecho de que las obras literarias sean consideradas sólo como materiales complementarios dentro de la práctica pedagógica puede dificultar el compromiso con la consolidación de una educación antirracista y con conciencia ambiental.

Palabras clave: racismo ambiental; obras literarias de Brasil (PNLD 2020 Literario) y Colombia (PNLEO); territorio; educación antirracista; educación ambiental.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ações da Rede Brasileira de Justiça Ambiental.....	30
Figura 2 - Resultado da busca “racismo ambiental e educação” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	39
Figura 3 - Resultado da busca “racismo ambiental” “educação” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	40
Figura 4 - Quadro "A Redenção de Cam" (1895), de Modesto Brocos.....	53
Figura 5 - Calendário Ambiental 2023 do Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible meses janeiro-abril.....	88
Figura 6 - Calendário Ambiental 2023 do Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible meses maio-agosto.....	89
Figura 7 - Calendário Ambiental 2023 do Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible meses setembro-dezembro.....	89
Figura 8 - Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil...	107
Figura 9 - Página inicial da Plataforma Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil.....	108
Figura 10 - Busca realizada no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil.....	109
Figura 11 - Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Piauí).....	110
Figura 12 – Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Rondônia).....	110
Figura 13 - Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Alagoas).....	111
Figura 14 - Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Bahia).....	112
Figura 15 - Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Minas Gerais).....	113
Figura 16 - Territorios Narrados.....	155

Figura 17 - Apresentação Narrar el Territorio (2020).....	164
Figura 18 - Desenho de Bárbara Herrera “Mochita” La Niña del Maní.....	166
Figura 19 - Extrato de texto do livro La Niña del Maní/Monasita ri ngubá (2020).	169
Figura 20 - Composição de imagens do livro “La Niña del Maní/Monasita ri ngubá”	172
Figura 21 - Composição de imagens do livro “La Niña del Maní/Monasita ri ngubá”	172
Figura 22 - Composição de imagens do livro “La Niña del Maní/Monasita ri ngubá”	172
Figura 23 - Imagem de Dona Chana.....	182
Figura 24 - Ilustração que retrata o massacre referido.....	203
Figura 25 - Emissores de CO ₂ em 2022.....	209
Figura 26 - Cinturão verde em torno de árvores.....	222
Figura 27 - Mulheres cuidando de uma árvore.....	223
Figura 28 - Wangari Maathai em sala de aula.....	225
Figura 29 - Wangari Maathai dialoga com seus estudantes sobre a natureza no passado e no presente.....	226
Figura 30 - Território em destruição.....	226
Figura 31 - Mulheres reunidas em sala de aula e Wangari Maathai lamentando e reagindo contra a destruição.....	227
Figura 32 - Wangari Maathai dando seu discurso em prol da natureza às mulheres.....	228
Figura 33 - Mulheres plantando árvores.....	228
Figura 34 - Cinturão verde protegendo às árvores.....	230
Figura 35 - Wangari Maathai tomando conhecimento sobre os planos do governo do Quênia.....	231
Figura 36 - Discurso sobre a luta empreendida por Wangari Maathai.....	234
Figura 37 - Ativismo do Cinturão verde e Wangari Maathai na Universidade de Yale.....	235

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação categorias/temas estabelecidas em edital do PNLD 2020 - Obras Literárias.....	152
Tabela 2 - Livros contendo o termo “Racismo” nas resenhas completas.....	153
Tabela 3 - Livros contendo o termo “Meio Ambiente” nas resenhas completas.....	154
Tabela 4 - Livros com o tema Território.....	155
Tabela 5 - Livros com o tema Proteção da mãe terra.....	156
Tabela 6 - Estrutura da coleção <i>Territorios Narrados</i> e descrição dos livros das edições de 2020, 2021 e 2022.....	160
Tabela 7 - Lista de contos presentes no livro “Del Pío Pío y Otros Misterios”.....	179
Tabela 8 - Lista de contos presentes no livro “ <i>Historias ancestrales U’wa</i> ”.....	184
Tabela 9 - Relação livros, autoria e descrição sintética dos livros selecionados para a pesquisa – PNLD 2020 Literário.....	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Universidad Arturo Michelena (UAM)

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Organização dos Estados Americanos (OEA)

Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB)

Faculdade de Educação (FACED)

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

América Latina y el Caribe (ALC)

Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA)

Organização Não-Governamental (ONG)

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Brasil Sustentável e Democrático (BSD)

Laboratório de Estudos de Cidadania, Territorialidade, Trabalho e Ambiente (LACTTA)

Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF)

Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (CESTEH)

Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

Instituto de Planejamento Urbano e Regional (IPPUR)

Central Única dos Trabalhadores (CUT)

Grupo de Trabalho (GT)

Territórios Livres de Mineração (TLM)

União Europeia - Mercado Comum do Sul (UE-Mercosul)

Associação Europeia de Livre Comércio (EFTA)

Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO)

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais (LGBTQIA+)

Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)

Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA)

Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial (MAVDT)

União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)

Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA)

Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (CMDS)

Ministério do Meio Ambiente (MMA)

Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA)

Plano Plurianual (PPA)

Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI)

Educação à Distância (EaD)

Educação Ambiental (EA)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Sistema Nacional Ambiental (SINA)

Instituto Socioambiental (ISA)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Ministério de Educação (MEC)

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (ECV)

Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE)

Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF)

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)

Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS)

Política Pública de Recursos Educativos (PPRE)

Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE)

Lectura, escritura y oralidad (LEO)

Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA)

Asociación Campesina del San Juan (ACADESAN)

Asociación Campesina del Baudó (ACABA)

Congresso Nacional Africano (CNA)

Information and Communication Technology (ICT)

World Resources Institute (WRI)

Movimento do Cinturão Verde (MCV)

Sumário

1. NOTAS PARA A INTRODUÇÃO	19
Trajetória pessoal e acadêmica que me levou para o desenvolvimento da pesquisa	19
1.1. Objetivo Geral	35
1.2. Objetivos Específicos	35
1.3. Justificativa e relevância da pesquisa	37
2. RAÇA E RACISMO NO BRASIL E NA COLÔMBIA	41
2.1. Preâmbulo.....	41
2.2. Raça e Racismo	48
2.3. O racismo na contemporaneidade	59
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NA COLÔMBIA	73
3.1. Leis da educação ambiental: Brasil e Colômbia.....	77
3.2. Algumas datas relevantes para a Educação Ambiental: Brasil e Colômbia.....	82
4. RACISMO AMBIENTAL	95
4.1. Apresentando o conceito.....	95
4.2. O mapa de conflitos	105
4.3. Colômbia e os problemas de racismo ambiental.....	113
4.4. Os indígenas e sua relação com o meio ambiente e com o racismo ambiental	117
5. LIVROS DIDÁTICOS, OBRAS LITERÁRIAS, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E RACISMO	124
5.1. Percursos da educação: do livro didático às obras literárias.....	124
5.2. Obras literárias na dinâmica educacional	136
5.3. As obras literárias como via de combate ao racismo e aos problemas ambientais	146
6. PERCURSO METODOLÓGICO	151
6.1. Processo de seleção dos livros – Brasil	152
6. 2. Processo de Seleção dos livros – Colômbia	154
7. RACISMO, TERRITÓRIO E MEIO AMBIENTE: A REPRESENTAÇÃO DO/A NEGRO/A E DA MÃE TERRA EM OBRAS LITERÁRIAS (BRASIL - COLÔMBIA)	158

7.1. Os ditos e não ditos sobre racismo, meio ambiente e racismo ambiental em livros colombianos.....	160
7.2. Os ditos e não ditos sobre racismo, meio ambiente e racismo ambiental em livros brasileiros.....	195
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	250
Referências Bibliográficas.....	258
ANEXO 1 – Print de tela das capas e resenhas completas dos livros selecionados (Brasil) contendo o termo “Racismo” nas resenhas completas.....	269
ANEXO 2 – Print de tela das capas e resenhas completas dos livros selecionados (Brasil) contendo o termo “Meio Ambiente” nas resenhas completas.	270
ANEXO 3 – Print de tela das capas e resenhas dos livros selecionados (Colômbia) com o tema “Território”.	271
ANEXO 4 – Print de tela das capas e resenhas dos livros selecionados (Colômbia) com o tema “Proteção da mãe terra”.	272

1. NOTAS PARA A INTRODUÇÃO

Trajectoria pessoal e académica que me levou para o desenvolvimento da pesquisa

Como professora e pesquisadora venezuelana, formada em Idiomas Modernos pela Universidad Arturo Michelena (UAM) em 2014 na Venezuela, a oportunidade de realizar o Mestrado em Estudos de Linguagem na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Brasil surgiu como alicerce para a descoberta de novas formas de ser e existir na realidade latino-americana que, distante e, ao mesmo tempo, próxima da venezuelana por compartilharmos um passado colonial e escravocrata, incentivou-me a indagar como o Brasil e a Venezuela experienciam, na atualidade, os vestígios de períodos passados que nos levaram, tanto a venezuelanos quanto a brasileiros, a planejarmos o nosso futuro a partir do passado em comum.

Minha formação universitária no meu país de origem, a partir do estudo de línguas e do seu contexto cultural e geográfico, levou-me à compreensão de que línguas são mais do que meios pelos quais nos comunicamos, pois transmitem e representam culturas, grupos étnicos, relações de poder, passados históricos e geográficos, dentre outros aspectos que evidenciam, por meio da expressão oral e escrita, a formação e posição pretérita e atual de grupos humanos.

A literatura fez, de igual forma, parte da minha formação, considerando que no processo de aprendizagem das línguas francesa e inglesa era frequente o estudo de grandes obras literárias canônicas de autores como William Shakespeare e Júlio Verne. Baseando-me em tais livros e na reflexão em torno das línguas e dos lugares de origem dos seus autores, questioneei, em primeira instância, de forma introspectiva e despreocupada, motivada por dúvidas pessoais e não acadêmicas, os porquês de não serem considerados para o ensino de línguas autores latino-americanos e afrodescendentes, tendo, naquele momento, uma vaga compreensão de como operava o racismo na Venezuela.

Em 2016, fui gratamente surpreendida com o aceite da minha postulação ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de

Mato Grosso, na área de concentração Estudos Literários, para iniciar o Mestrado em 2017, graças à cooperação entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB). Foi a oportunidade esperada para realizar uma pesquisa que ajudasse a responder às dúvidas que tinham surgido no momento da minha graduação e que ainda me interessavam. Contudo, na criação do meu projeto de pesquisa para o Mestrado, considerei uma outra relação: a da literatura com a política.

Por não compreender, naquele momento do meu percurso acadêmico, quais eram as perguntas certas que deviam ser formuladas para encontrar o caminho que me levaria à discussão desejada, isto é, aquelas relacionadas às relações de poder vinculadas às relações étnico-raciais, por não estar ciente de que havia, no Brasil, linhas de pesquisa específicas para essa temática, decidi escolher outro caminho que, sem perceber, relacionar-se-ia com a minha futura escolha de tese de Doutorado.

As relações de poder lideradas pelo aspecto político, que sempre foi conturbado na Venezuela, explicariam, em parte, a organização tácita das camadas sociais no país, aquela que coloca pobres e negros/as no lugar “certo” e ricos e “poderosos” na posição adequada à sua “intelectualidade”.

Por tratar-se de uma consequência das relações de poder, interconectada visivelmente com as relações étnico-raciais, o percurso político intrigava-me, tendo em conta que os acontecimentos que afetam direta e indiretamente à população pobre e afro-venezuelana são o resultado de decisões e ações políticas, sendo este o principal motivo da minha escolha. Desta forma, e considerando um período histórico ditatorial na Venezuela, escolhi uma obra que reflete esse período histórico, retratando implicitamente, a desconexão do cidadão comum com a cidade que atravessa mudanças decorrentes de decisões políticas.

Por intermédio da escrita e culminação de minha dissertação de Mestrado intitulada “Cidade e Autorreflexividade: a literatura urbana de Salvador Garmendia em Los Pequeños Seres”, compreendi que precisava suprir a necessidade pessoal e profissional de continuar aprofundando as relações de poder que colocam uns poucos acima de muitos para liderá-los, entenda-se dominá-los.

Ao descobrir que meu desejo intangível poderia tornar-se tangível no curso de Doutorado ofertado pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), decidi postular-me novamente pela OEA, sendo aceita em 2019 para iniciar meus estudos doutorais em 2020. Esta nova etapa anunciava mudanças de perspectiva, pois eu, como Licenciada em Línguas, compreendi neste processo a relevância do ensino no desenvolvimento do ser humano, aprendendo a compreender o mundo mediante a educação.

Apesar do início do Doutorado ter ocorrido no começo da Pandemia de Covid-19, os desafios foram ultrapassados e, em conversas com a minha orientadora, a Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, expliquei-lhe meu percurso formativo e comentei minhas intenções e preocupações acadêmicas como pesquisadora. A professora, bióloga dedicada à investigação das questões relacionadas à identidade de gênero, corpo e sexualidade, indicou-me a necessidade, na verdade uma urgência que existe no Brasil, de denunciar todos os tipos de negação das identidades e da não aceitação das diferenças nos quais as relações de poder, que claramente afetam o cotidiano dos afro-brasileiros, representam um tema relevante a ser estudado.

O processo migratório que me trouxe primeiro ao Brasil e em seguida para a Colômbia, permitiu-me observar uma constante: os/as afrodescendentes são marginalizados em ambos os países. Não obstante, o racismo se diversifica em várias ramificações que, possuindo uma mesma base fundacional, opera por meio de atores sociais que se servem do poder para impossibilitar ou dificultar a vida social dos/as afrodescendentes.

Com o objetivo de aprofundar mais as relações de poder e o racismo, resolvi investigar quais formas de opressão racial estão vigentes no contexto latino-americano. Uma questão social considerada crítica, no momento atual, e que chamava igualmente a minha atenção e a da minha orientadora, é o problema ambiental, uma vez que a todo momento é possível encontrarmos tentativas de inúmeros programas e instituições de reverter os danos ambientais já causados e prevenir os futuros.

Observei, ao início, que tais programas pouco se preocupavam por alcançar o público negro e, fazendo uma pesquisa inicial, deparei-me com o termo racismo ambiental e me dispus a investigar o tema. Desta forma, chegamos a uma parte do meu

tema de pesquisa, o Racismo Ambiental, que descreve as interligações entre os problemas sociais do racismo e da injustiça ambiental, tendo como principais vítimas populações vulnerabilizadas, afrodescendentes e indígenas, submetidas a situações de risco em seus territórios.

Por tratar-se de um programa de pós-graduação em Educação, pensei no papel da literatura no âmbito escolar, que tem a ver tanto com o meu percurso acadêmico quanto com uma opção para cumprir a obrigatoriedade de combate ao racismo e da proteção ao meio ambiente no Brasil e na Colômbia, que é gerenciada com base em uma educação antirracista e a favor da proteção ambiental.

Assim, pela oportunidade de viver no Brasil e na Colômbia, resolvi basear minha investigação nestes dois países, para ampliar minha percepção sobre a América Latina e os entraves de ser cidadão nesta região. A educação por meio da literatura é capaz de alcançar patamares para além dos epistêmicos, contribuindo para a formação cidadã e sendo fundamental para o desenvolvimento das sociedades. Somente assim é possível pensarmos em transformar o mundo.

A educação é o processo de formação humana por excelência. A sua evolução sempre dependeu do momento histórico e das intenções político-econômicas globais. O Brasil e a Colômbia, como países colonizados e transformados em locais de escravidão durante séculos, vivenciaram a criação de nações multiculturais onde indígenas, europeus e africanos convergiram no mesmo território, situação que gerou miscigenação entre os povos e a permanência dos descendentes em tais países.

Desde os primórdios da oferta da educação nas nações supracitadas, embora existisse uma quantidade importante de negros e negras no Brasil e na Colômbia após a abolição da escravidão, não se pensava nos indivíduos negros como seres sociais e menos como participantes do processo educativo, vislumbrando a academia como indústria que fabricaria material humano capacitado para o mundo do trabalho, sem considerar a mão de obra negra.

Agora que a educação é disponível a todos, devemos aproveitar os recursos existentes para fazer desta um lugar de acolhimento e apoio, sem discriminação racial. A educação direcionada ao exercício da cidadania, diferente daquela que se dispunha a formar somente para o trabalho, tem como objetivo caminhar para uma sociedade mais

íntegra e protetora, não mais vista como utopia, mas como possibilidade. Na atualidade, como não é proibido sonharmos e planejarmos soluções reais que tragam resultados igualmente reais, é o nosso dever como estudantes, pesquisadores, professores e cidadãos trabalharmos em prol de nossa sociedade pelo futuro das nossas crianças, estudantes, filhos, sobrinhos, netos, enfim, seres humanos.

A luta antirracista e meio ambiental significa lutar pela vida da coletividade humana, pelo direito de viver, de existir, de participar da sociedade, de não morrer. A necropolítica, conceito de Achille Mbembe, é infelizmente uma prática racial aplicada pelo Estado – observa-se aqui o funcionamento das relações de poder – afetando a negros/as, pobres, favelados (Mbembe, 2016) e nela deixar morrer a população negra é mais factível que mantê-la vivendo nas condições a ela destinadas, pois estas condições favorecem atitudes que incomodam a população branca.

Por este motivo, insisto que a Educação como processo formador tem responsabilidade no destino da sociedade. Ela atua como um chamado de atenção, expressado pela voz das muitas pessoas envolvidas em situações de racismo ambiental, nas quais as injustiças estão à luz do dia e, superficialmente, ninguém parece interessar-se em auxiliá-las.

A tendência acadêmica em ignorar problemas sociais deve ser cuidadosamente denunciada, lembrando a transição curricular que apontou falhas no currículo tradicional para o qual o conhecimento técnico voltado à capacitação de cidadãos era o propósito fundamental, obrigando os educadores a seguirem a linha da capacitação profissional, alienados da subjetividade humana, mudando para os currículos crítico e pós-crítico por evidenciarem que aquele mais antigo não permitia a adesão de conteúdo de teor social, permitindo a manutenção do racismo e de outros problemas sociais.

O distanciamento entre as funções do currículo tradicional e o tratamento dos estudantes como sujeitos de conhecimento, impediu, por muito tempo, que os docentes entendessem a educação como um processo em que é possível ensinar os alunos a criar, estabelecer e analisar novos saberes por meio de processos cognitivos estimulados e a partir dos ensinamentos oferecidos em sala de aula, ultrapassando os limites das epistemologias tidas como puramente acadêmicas, permitindo-lhes descobrir outros

conhecimentos e terem ferramentas para tratá-los de formas diferentes, com a utilização de estratégias disciplinares e transdisciplinares.

Tudo isso deu lugar a considerações pragmáticas que tinham o aluno como objeto e o resultado da educação como objetivo, entendendo que ver o aluno como objeto já fazia parte de uma problemática maior, pois colocava o processo educativo como uma grande indústria cujo produto é o estudante, aquela que desempenhava a função de fabricadora de “peças” que tivessem características e habilidades para cumprir tarefas específicas. Graças a estas mudanças, agora não há limites em reformular a educação para que faça parte de mudanças sociais.

No século XXI, o aumento dos problemas ambientais tornou-se um dos maiores impasses que os seres que habitam o planeta têm tido que enfrentar. Cada vez mais os seres humanos são culpabilizados pelas ações que comprometem a estabilidade ambiental e, por conseguinte, a saúde e a qualidade de vida de animais e seres humanos. O ritmo acelerado da degradação ambiental, ocasionada pela má utilização de recursos naturais e pela contaminação de massas de água, a mudança climática, o desmatamento, a degradação dos solos, a escassez de água, a extinção da biodiversidade, a deposição de resíduos, a pesca insustentável e a queima de combustíveis fósseis que quando acontece “liberan dióxido de carbono y otros gases de efecto invernadero que, a su vez, atrapan el calor en nuestra atmósfera, lo que los convierte en los principales responsables del calentamiento global y del cambio climático” (Nunez, 2016, s.p., *grifos do autor*), são os principais causadores dos problemas ambientais.

É fato que o planeta não possui a capacidade de se estabilizar com rapidez e de recuperar áreas danificadas por si só, com a mesma velocidade que o ser humano as destrói, motivo pelo qual os danos acumulam-se e crescem ao ponto de ser insustentáveis para a vida que ele suporta. Historicamente, o ser humano tem-se mantido em contato direto com a natureza, sendo esta o seu lugar de habitação permanente e fazendo desta a sua principal fonte de supervivência. Não obstante, com a aptidão evolutiva do humano, desenvolver-se-ia, também, a habilidade de extrair os recursos naturais do planeta para criar um mundo mais avançado em matéria tecnológica, o que produziria tecnologias massivas e velozes de extração de todo tipo de recursos.

Assim, surgiram materiais que visavam melhorar a vida do humano no planeta para que este pudesse viver mais confortavelmente e, em consequência, aumentar a produção industrial que iria compor as bases do consumismo capitalista. O resultado foi um ciclo vicioso no qual o humano, tendo a sua vida simplificada pela invenção do automóvel, por exemplo, viu-se na possibilidade de trabalhar diariamente em indústrias que produziram outros tipos de materiais que, de igual forma, visavam recompensá-lo com mais conforto e praticidade no seu cotidiano, como o foi a invenção do plástico.

Havendo o capitalismo tomado para si a ideia de que a maior produção e maior ganância econômica significavam maior riqueza para os donos das indústrias, pouco se importou com as consequências letais que este sistema significaria para o planeta que, atualmente, encontra-se em perigo, assim como os seus habitantes de todas as espécies.

Na época pré-histórica, os primeiros seres humanos tiveram que passar por um período de adaptação ao que seria o seu lar, tornando-se, a Terra, a provedora do necessário para a sobrevivência dos seres vivos que ali se encontravam e que precisavam dos recursos, em bruto, que podiam ser acessados com facilidade. Contudo, à medida que o ser humano evoluía, o planeta e seus recursos naturais tiveram que se adaptar a esse novo ser mais evoluído que iria criar e modernizar novas tecnologias, permitindo-lhes aproveitar ainda mais esses recursos.

Hoje em dia o ser humano posicionou-se como dono do planeta, isto é, nesta perspectiva o planeta trabalha para provê-lo, para suprir as suas necessidades e para colaborar com o desenvolvimento de novas tecnologias, mesmo se estes processos contribuírem para a sua destruição. Há uma reversão do papel do planeta como lugar que deveria ser respeitado, pois a sua imensidão representava o seu poder. Vale aqui destacar, como exemplo, o respeito que os indígenas tinham, e têm, pela natureza.

Infelizmente, na atualidade, as indústrias são parte do mundo natural, no qual, ao mesmo tempo, a natureza originária e as maquinarias criadas pelo ser humano. O primeiro problema que precisou de confronto foi a contaminação gerada pelas indústrias, pois os processos químicos necessários à produção de pneus, de tecidos para as roupas, de embalagens de plástico, dentre muitos outros, produzem gases ou líquidos tóxicos que são liberados para fora dos espaços de construção, acabando em grandes massas de água e/ou no ar.

Uma discussão mais engajada sobre os sujeitos que padecem com mais veemência com os problemas ambientais leva a descobrir que, de fato, os seres humanos são as principais vítimas dos seus próprios atos e do descaso e negligência com que frequentemente são tratados, os espaços e recursos oferecidos pelo planeta para o humano viver, porém, traz à tona uma realidade que atinge não a todos os indivíduos de uma forma equitativa, mas sim, uma parcela da população. O termo Racismo Ambiental surge, assim, para expressar uma constante que vem prejudicando as populações tidas como minoritárias sendo, na verdade, majoritárias quando se trata de absorver com mais força os efeitos dos problemas ambientais.

Investigações a respeito servem de base para corroborar a existência da injustiça ambiental, fenômeno dado no momento em que as populações marginalizadas, como os negros e negras periféricos no Brasil e na Colômbia, são as que recebem o maior impacto das diversas formas de deterioração do meio ambiente. Eles sofrem os entraves do aquecimento global, da falta de água limpa e corrente para consumo, das secas e incêndios produzidos pelo clima instável, dentre outros exemplos que proporcionam informações sobre a grande problemática social que diz respeito não só ou separadamente ao racismo como problema, nem só à degradação do planeta, mas também sobre uma combinação de injustiça e descaso, de destruição do planeta e de seres humanos.

Aproveitando o racismo existente e latente na sociedade, a injustiça ambiental sustenta duas problemáticas graves que implicam a despreocupação com o ambiente que é cada vez mais destruído e com as populações que enfrentam uma marginalização proposital por serem racializadas.

Na Colômbia, primordialmente

Las políticas de liberalización de mercados en América Latina y el Caribe (ALC) a inicios de los noventa, que surgieron como resultado del llamado Consenso de Washington y fueron promovidas por los organismos financieros internacionales, contribuyeron a un proceso de re-especialización productiva hacia el sector primario y a la pérdida de dinámica del sector industrial en la economía de la región. La reprimarización de las economías latinoamericanas, mantiene el papel de liderazgo en la generación de divisas o de recursos para el Estado del sector extractivo, conservando la región su rol histórico en la división internacional del trabajo como exportadora de materias primas y de recursos energéticos para el

desarrollo del proceso metabólico del Sistema Económico Mundial (Wallerstein, 1974, Hornborg, 1998 *apud* Pérez-Rincón, 2014, p. 66).

Por este motivo, por ser o setor extrativista o líder das economias na América Latina, a importação de diversos recursos naturais é a prioridade da Colômbia, o que lhe ocasiona problemas de teor ambiental, cujo confronto com as prioridades econômicas do país dificulta a erradicação total dos causadores de tais problemas. A injustiça ambiental é considerada como tal quando comunidades que possuem diferentes formas de se relacionar com os recursos naturais, não com fins lucrativos, passam a, injustamente, sofrer as consequências do descaso com o meio ambiental e da maneira irresponsável com que estes recursos são tratados, sem considerar os efeitos negativos na população colombiana.

Dado el carácter intensivo y extensivo de estos modelos extractivos en términos del uso de la tierra, el agua y la naturaleza, se generan grandes niveles de acumulación de los recursos naturales, y con ello grandes impactos y conflictos ambientales entre los nuevos actores empresariales que expanden sus actividades bajo patrones agresivos en términos tecnológicos y de vida, y las comunidades que tienen otra forma de relacionarse con la naturaleza y entre sí mismos. La expansión de estas actividades se encuentra frecuentemente con formas de producción campesina, con agricultura familiar, mezcla de cultivos para el autoconsumo y el mercado local, con sociedades híbridas que dependen en buena medida de los servicios ambientales provistos por la naturaleza y con poco respaldo institucional (Pérez-Rincón, 2014, p. 66).

O racismo institucional¹ explica que quando as instituições são cúmplices de tais acontecimentos, isso significa que o ser humano, conscientemente, decide que para privilegiar alguns com uma melhor qualidade de vida obtida por exemplo, pelo uso indiscriminado de poluentes químicos em diversos estados da matéria ou que produzem diversos estados da matéria que resultam na contaminação do meio ambiente, é necessário que outros padeçam e arquem com as consequências. E esses outros não seriam diferentes das populações marginalizadas.

Dessa situação surge o racismo ambiental que se serve da posição de vulnerabilidade de tais populações e as encaminha para vivenciar a injustiça ambiental. Por este motivo, “para falar de racismo ambiental no Brasil, é preciso reconhecer a questão racial e o etnocentrismo como problemas centrais do cenário brasileiro no qual

¹ Este conceito é trabalhado na seção teórica da tese.

se inserem os grupos sociais envolvidos nos conflitos” (Pacheco; Porto; Rocha, 2013, p. 89). É importante reconhecer que não se trata de negar que no mundo industrializado todos os seres humanos estão expostos a sofrer os resultados do descaso com o meio ambiente; porém, de reconhecer uma problemática social particular que atinge grupos específicos.

O fato de que estes grupos sejam representados pelo segmento populacional negro diz respeito à profundidade do racismo institucional, disfarçado e justificado pelas próprias instituições. Nesse contexto, o reconhecimento do racismo ambiental é também o reconhecimento de que, pela posição de desvantagem dos grupos marginalizados, estes são obrigados a experienciar as injustiças “da constituição dos poderes políticos, econômicos e culturais dominantes, que controlam a implementação e o funcionamento das atividades econômicas geradoras desses conflitos” (Pacheco; Porto; Rocha, 2013, p. 89-90). Por este motivo, usualmente, e como consequência do sistema racista instaurado, não é levado em consideração o fato de que:

[...] a negação da discriminação faz com que, muitas vezes, as desigualdades raciais sejam tratadas apenas como consequência das desigualdades de classe, sonogando do debate público as diferentes formas de interdição cotidiana, às pessoas negras, indígenas ou não brancas, da participação política, econômica e cultural, autônoma e em iguais condições (Pacheco, Faustino, 2013, p. 76).

Este foi o contexto principal da formação do conceito do racismo ambiental. Os negros e as negras são ignorados na tomada de decisão sobre assuntos que os atingem de primeira mão, inclusive os temas ambientais. Portanto, não há justificativa para não incluir a população negra nestas discussões e foi estabelecido nos Estados Unidos que o que estava acontecendo era uma espécie de racismo diferente: o racismo ambiental.

Vale aqui destacar a Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) apresentada na sua página web na seção “Quem somos”:

[...] é uma articulação de coletivos e pessoas atuantes contra o racismo e as injustiças ambientais. Somos organizações da sociedade civil, movimentos sociais, movimentos comunitários no campo e na cidade, setores acadêmicos, pesquisadoras/es, profissionais e militantes que vivenciam, denunciam e combatem as desigualdades ambientais produzidas pelo modelo de desenvolvimento brasileiro.

[...] Existimos como um fórum de discussões, denúncias, mobilizações e articulação política com o objetivo de denunciar e combater o racismo e a injustiça ambiental. Reivindicamos que nenhum grupo, seja ele definido por cor, etnia ou

classe social, arque de maneira desproporcional com as consequências ambientais negativas de determinada ação, obra ou projeto. Exigimos que todos os grupos sociais sejam efetivamente envolvidos no processo de tomada de decisão sobre ações e empreendimentos que afetem seus territórios, seus modos de vida, sua saúde e seu trabalho. Também atuamos para demandar e propor políticas de promoção de justiça ambiental focadas em proteger grupos vulnerabilizados da distribuição desigual de impactos ambientais.

Estão em nosso arco de diálogo e alianças: comunidades tradicionais, camponesas e urbanas; movimentos populares indígenas e quilombolas, de pescadores/as artesanais e feministas; redes e articulações socioambientais de direitos humanos; pastorais sociais; lideranças espirituais de matriz africana; além de movimentos de afirmação e defesa dos territórios em toda sua diversidade política, econômica e sociocultural.

Todas as ações desenvolvidas e campanhas assumidas são construídas consensualmente por seus membros, levando-se em conta as estratégias definidas nos encontros nacionais da RBJA e na sua Declaração de Princípios (RBJA, 2022, online).

Esta rede apresenta um conceito de justiça ambiental proporcionado para adequar-se ao contexto brasileiro expressando que “Justiça Ambiental é uma noção que tem referência no processo histórico de construção da cultura dos direitos humanos e no contexto das lutas ambientalistas” (RBJA, 2022, online). Também destaca que o conceito “surge no bojo da luta por direitos civis do movimento negro norte-americano, no início dos anos 1980” (RBJA, 2022, online), uma vez que “Na experiência dos Estados Unidos, o Movimento de Justiça Ambiental surgiu a partir de meados dos anos 1980, denunciando a lógica socio territorial que torna desiguais as condições sociais de exercício dos direitos” (Acsegrad, 2010, p. 111).

Na seção “Nossa história” a forma como a rede foi organizada nos é apresentada:

A Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) surgiu em 2001, resultado da iniciativa de movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as, ONGs, entidades ambientalistas, ecologistas, organizações de afrodescendentes e indígenas e pesquisadores/as universitários/as. Foi criada no Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania realizado no campus da UFF em Niterói, de 24 a 27 de setembro de 2001, com o apoio de redes semelhantes dos Estados Unidos, Chile e Uruguai, quando debateu-se as dimensões ambientais das desigualdades econômicas e sociais que caracterizam os modelos de desenvolvimento.

O Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania foi organizado por um grupo de entidades: o Projeto Brasil Sustentável e Democrático (BSD/FASE); o Laboratório de Estudos de Cidadania, Territorialidade, Trabalho e Ambiente do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (LACTTA/ICHF/UFF); o Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, da Fundação Oswaldo Cruz (CESTEH/Fiocruz); o Instituto de Planejamento Urbano e Regional, da

Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR); e a Comissão Nacional de Meio Ambiente da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

A RBJA surge com os objetivos de [i] denunciar a preponderância da destruição do meio ambiente e dos espaços coletivos de vida em locais onde vivem populações negras, indígenas e/ou sem recursos econômicos; e [ii] fortalecer ações coletivas que possam se contrapor a esse processo.

Sua inspiração nasce da experiência do movimento negro estadunidense, que, nos anos 1980, entrou para o campo do debate ambiental denunciando que os depósitos de lixo tóxico ou de indústrias poluentes se concentravam nas áreas habitadas pela população negra. Ao denunciar a lógica desigual de distribuição dos riscos e impactos ambientais – que era claramente orientada pelo que eles definiram como racismo ambiental, o movimento dava visibilidade à articulação existente entre degradação ambiental e injustiça social e ao fato de que não é possível separar os problemas ambientais da forma como se distribui o poder sobre os bens naturais (RBJA, 2022, online).

O movimento politizou o debate ambiental ao evidenciar que a distribuição desigual dos impactos se caracterizava como prática de racismo ambiental (RBJA, 2022, online). Assim explica-se como dos problemas gerados a partir de inconformidades dos/as afrodescendentes com o seu entorno ambiental, novas concepções foram criadas para tornar a justiça ambiental como uma necessidade global. Os problemas ambientais correspondem a uma série de decisões tomadas, desde o início, a favor da civilização e do progresso, desconsiderando o estado crítico do planeta. Prioriza-se o futuro tecnológico, ao mesmo tempo em que o presente desestruturado não parece representar uma força que permita a reconstrução das práticas industriais e sociais de consumo, como se os danos de hoje só fossem problemas para os habitantes do futuro.

Figura 1 - Ações da Rede Brasileira de Justiça Ambiental



Fonte: Rede Brasileira de Justiça Ambiental. Disponível em: <https://rbja.org/>.

As ações da RBJA, propostas na sua página web, dispõem tratar dos problemas das águas, do desmonte do aparato ambiental, do racismo, da mineração, do agronegócio e do tratado de livre comércio (ver imagem acima) e, com isso, apresentar a justiça ambiental que, por sua vez relaciona-se com casos específicos de injustiça ambiental. Isso é um reflexo tanto de uma sociedade racista quanto de uma sociedade irresponsável no que diz respeito ao tratamento do meio ambiente, juntando-se, assim, duas especificidades nas quais o ser social representado, neste caso, como cidadão brasileiro ou colombiano, falhou e falha cotidianamente.

As ações referidas têm como objetivo dar visibilidade a problemas que se relacionam diretamente com as injustiças ambientais. A primeira ação colocada pela RBJA é a de “Águas”, representada pelo grupo de trabalho “Água é Vida”. Nesta ação investiga-se a relação dos povos originários com a água, a sua preservação, o respeito necessário à sua manutenção, os cuidados que a água merece para permanecer pura e para que as gerações futuras possam beneficiar-se dela, dentre outras “cosmovisões, saberes e práticas de povos originários e comunidades tradicionais” sobre o uso e manutenção responsável das águas. Uma das preocupações do grupo de pesquisa é que:

Tanto o direito humano à água, como o direito dela de fluir livre e limpa vêm sendo violados pela incessante expansão do neoextrativismo e do neoliberalismo. Com seus braços injustos e racistas, o agronegócio, a mineração, as barragens e termelétricas, entre outros, expropriam os territórios, machucam as relações ecológicas nos diferentes biomas, capturam, privatizam e contaminam as águas. Com isso, inviabilizam modos de vida, ferem a autonomia e ameaçam a soberania alimentar e hídrica dos diversos povos afetados, com graves consequências para a saúde dos seres humanos e não humanos, especialmente para as mulheres e juventudes (RBJA, 2022, online).

Relembrando as concepções de justiça e injustiça ambiental, o que é justo, sob este ponto de vista, é que a natureza seja preservada para que possa beneficiar a todos os seres humanos em um mesmo nível. O que é injusto é o fato de uma parcela da população detentora do poder por motivos racistas e classistas possa tomar decisões que culminem na destruição ambiental e, não satisfeita com isso, decida que aqueles que vão sofrer as consequências são os pobres, os indígenas e os/as negros/as. Esta investigação-ação proposta pelo GT supracitado, visa conscientizar sobre o que significa

viver em um mundo onde a injustiça ambiental permita a contaminação das águas ou a falta de água em diversos setores, majoritariamente habitados por pessoas negras.

Denunciar que o direito à água vem sendo violado é um dos objetivos propostos por esta ação, cujo pano de fundo são os problemas ambientais que, por sua vez, possibilitam o reconhecimento do racismo ambiental, escondido por trás de situações emergentes devido ao crescimento massivo de ações que põem em perigo a saúde do ambiente e dos seres vivos humanos e não humanos.

A segunda ação “Desmonte do Aparato Ambiental” está relacionada ao grupo de trabalho denominado “Resistências ao Desmonte Ambiental” que visa “acompanhar, analisar e denunciar o processo de destruição das políticas ambientais, dos aparatos legais e institucionais relacionados aos direitos de povos e comunidades tradicionais, e da proteção da natureza” (RBJA, 2022, online). O grupo objetiva que as denúncias atinjam as organizações pertinentes e ocorra uma visibilidade dos problemas ocasionados pelas organizações que não seguem as políticas ambientais, ou seja, quando estas organizações decidem ignorar as leis constitucionais criadas para a proteção do meio ambiente, ou quando ignorar tais leis não gera consequências diretas aos agressores.

A terceira ação “Racismo” do grupo de trabalho que tem o mesmo nome, é uma das que mais interessam à presente pesquisa, considerando que em um mesmo projeto estão incluídos os temas raciais e ambientais. Aqui, é relevante ressaltar que a Rede Brasileira de Justiça Ambiental também incluiu como tema central a discussão meio ambiente, justiça e injustiça ambiental e racismo, o que diz respeito à indissociabilidade entre estes fatores, confirmando que o descaso ambiental tem como vítimas principais os/as afrodescendentes.

O GT Racismos da RBJA surge, em 2021, com o objetivo de refletir sobre o tema do racismo estrutural, com ênfase no ambiental, entendendo as práticas excludentes, desde o espaço interno à RBJA até às dinâmicas do modelo de desenvolvimento; de ser um espaço de cuidado e de elaboração de propostas de modo a garantir mecanismos e práticas antirracistas no contexto da RBJA; e construir um horizonte de uma RBJA efetivamente antirracista (RBJA, 2022, online).

A proposta antirracista avalia as possibilidades de uma estruturação voltada à criação de mecanismos que funcionem como protetores tanto do meio ambiente quanto

das populações afrodescendentes e demais populações marginalizadas e, de igual forma, avalia também os mecanismos já existentes e as suas formas de atuação, com o intuito de veicular práticas antirracistas que tenham efeitos reais nas áreas de habitação da população negra e que tenham fundamentos reais e legais de proteção do meio ambiente que circunda a população negra.

Uma outra ação proposta na página da Rede Brasileira de Justiça ambiental é a “Mineração” e está representada por um conjunto de redes denominada “Articulação Inter-Redes por Territórios Livres de Mineração” que visa colocar na palestra pública as injustiças ambientais ocasionadas pela Mineração ilegal e compulsiva, bem como lutar utilizando diversas estratégias e canais contra a indústria da mineração. Segundo informações proporcionadas pela RBJA, esta ação:

é um conjunto de redes de movimentos sociais populares, comunidades, organizações da sociedade civil, pesquisadores e militantes que se encontram para fomentar e dar visibilidade às lutas por Territórios Livres de Mineração (TLM) no Brasil. Disso, foi construído um repositório como uma estratégia de fortalecimento para amplificar as experiências dos territórios, promover encontros, alianças e formular críticas integradas à política mineral brasileira e ao padrão de violações de direitos humanos e ecológicos das empresas mineradoras. O objetivo do repositório é reunir materiais diversos (textos, artigos, encartes, produções audiovisuais e outros) que se relacionem com o tema, disponibilizando pública e gratuitamente ferramentas de pesquisa, visibilidade e luta popular (RBJA, 2022, online).

Corroborando a citação supracitada, para esta ação criou-se um repositório para sustentar as provas reunidas sobre os casos de mineração para que este material pudesse servir de portal tanto como lugar de denúncia quanto como espaço informativo. A ação “Agronegócio” desenvolvida por meio da “Articulação Agro é Fogo” tinha como objetivo opor-se às causas dos incêndios florestais que acontecem no Brasil e articular estes incêndios com as discussões governamentais a respeito deste problema ambiental. O movimento realizado por esta ação visa mostrar os efeitos reais do fogo gerado pelo agronegócio e em sua própria página web são apresentadas as provas da gravidade do problema e denúncias feitas.

A Articulação AGRO é FOGO reúne movimentos, organizações e pastorais sociais que atuam há décadas na defesa da Amazônia, Cerrado e Pantanal e seus povos e comunidades. Surgiu enquanto articulação como reação aos incêndios florestais que assolaram o Brasil nos últimos dois anos. Nos move não somente a necessidade de qualificar o debate público. Mas sobretudo ir além das

imagens de satélite e números de desmatamento, trazendo a dimensão do que é vivido no chão da floresta e dos sertões (RBJA, 2022, online).

A última ação proposta é o “Tratado de Livre Comércio: Frente de Organizações da Sociedade Civil Brasileira contra os Acordos entre UE-Mercosul e EFTA-Mercosul” dedicada a elencar os entraves que o referido tratado significa para os diversos espaços do Brasil, sendo que:

A frente é composta por mais de 120 organizações da sociedade civil, que se opõem criticamente à assinatura do acordo de livre comércio entre Mercosul e União Europeia e buscam promover o amplo debate com a sociedade sobre os impactos que o acordo poderá trazer aos povos, aos trabalhadores e trabalhadoras e aos territórios do país (RBJA, 2022, online).

As seis ações escolhidas pela Rede Brasileira de Justiça Ambiental correspondem a debates que devem ser feitos para discutir como todas estas ações são, de uma forma ou outra, prejudiciais à saúde ambiental e dos seres humanos e não humanos que habitam o planeta. Mais especificamente, esta rede encarrega-se de denunciar e discutir os casos que acontecem no Brasil e culminou com a criação de uma plataforma na qual é possível encontrar diversas fontes de acontecimentos que afetam diretamente o meio ambiente, para que exista um espaço de discussão e de apoio às vítimas de injustiças ambientais que repercutem na vida dos/as afrodescendentes. Vale ressaltar o que pode ser visto na página web da rede.

Ao contrário de um senso comum ambiental que prevalece no debate público, a poluição e a degradação dos espaços coletivos não são democráticas: não atingem a todos de maneira uniforme e não submetem todos os grupos sociais aos mesmos riscos e incertezas. São os grupos sociais que detêm menos poder político e econômico que suportam, de maneira desproporcional, os custos ambientais do modelo de produção e consumo de nossa sociedade, vivenciando situações de injustiça ambiental provocadas pela desigualdade e pelo racismo estrutural (RBJA, 2022, online).

A partir das informações acima fornecidas, a presente pesquisa visa analisar as ferramentas pedagógicas encontradas em obras literárias do Brasil e da Colômbia que tratam as temáticas do Racismo e do Meio Ambiente, para compreender se a sua utilização em sala de aula pode ser tida como forma de enfrentamento à problemática social denominada como Racismo Ambiental, respaldada por leis constitucionais, existentes em ambos os países como: a Lei nº 10.639 da Constituição Federal Brasileira

que versa sobre a obrigatoriedade da inclusão de temáticas de teor histórico e cultural sobre a África e os afro-brasileiros no currículo escolar; a Lei nº 9.795, Art. 2, que diz respeito à educação ambiental no Brasil; e O *Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente* no Art. 67, na Colômbia, que identifica a educação como um direito constitucional com função social, promovendo uma formação por meio da qual seja possível aproximar-se da conscientização e proteção do meio ambiente.

Nesse cenário, estabeleceu-se como pergunta de pesquisa:

Como as obras literárias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 – Obras Literárias (PNLD 2020 Literário) distribuídos para o ensino fundamental, anos finais, no Brasil e do *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022, Coleção Territorios Narrados, na Colômbia, que tratam das temáticas étnico-raciais e meio ambientais, oferecem ferramentas pedagógicas para o enfrentamento e superação do racismo ambiental?

Com o intuito de responder à pergunta de pesquisa, foram estabelecidos o objetivo geral e específicos a seguir.

1.1 . Objetivo Geral

Analisar a potencialidade pedagógica de obras literárias do Brasil e da Colômbia que tratam do Racismo e do Meio Ambiente para o enfrentamento e superação do Racismo Ambiental, destinados a estudantes dos anos finais do ensino fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 - Obras Literárias (PNLD 2020 Literário) – Brasil - e pelo *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (PNLEO) 2018-2022, Coleção *Territorios Narrados* – Colômbia -.

1.2. Objetivos Específicos

- 1.2.1. Identificar os conceitos do racismo e do meio ambiente abordados pelas obras literárias selecionadas do PNLD 2020 Literário e do PNLEO, Coleção *Territorios Narrados*;

- 1.2.2. Localizar as possíveis contribuições das obras literárias selecionadas para a discussão do racismo ambiental;
- 1.2.3. Discutir as aproximações e distanciamentos entre as questões étnico-raciais e ambientais presentes nas obras literárias selecionadas; e
- 1.2.4. Compreender o modo como as obras literárias selecionadas respondem, ou não, a uma proposta de formação que permita o entendimento e enfrentamento do racismo ambiental.

No contexto escolar, os livros, foco da nossa pesquisa, são apresentados pelos órgãos oficiais brasileiro e colombiano como forma de promoção da leitura. No Guia Digital do PNLD 2020 Literário apresenta-se a relevância e objetivos da inclusão de obras literárias como prática acadêmico-pedagógica, expressando que:

Sabe-se que o livro literário é um importante recurso para a promoção de práticas de leitura literária na escola. É através dele que nossos(as) alunos(as) podem ter acesso à Literatura e à oportunidade de ampliar seu repertório cultural, suas práticas de linguagem e de letramentos. Através do livro literário, também, nossos(as) estudantes podem ampliar sua compreensão do mundo que os(as) cerca, ter acesso a diferentes pontos de vista e ao potencial transformador e humanizador da Literatura. Por essa razão, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que tradicionalmente teve como principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para as crianças e jovens estudantes da Educação Básica da rede pública passou, a partir da edição de 2018, a incluir em sua agenda a seleção e distribuição de livros literários, ampliando o escopo de ação do PNLD (Guia PNLD Literário, 2020, p. 2).

A importância que as obras literárias ocupam como ferramenta de formação de leitores, com o intuito de contribuir para a ampliação da compreensão do mundo dos estudantes é, por si só, validada pelas necessidades sociais crescentes que se manifestam como entraves para o equilíbrio físico, psicológico e ambiental do ser humano, isto é, considerando que a sociedade e os indivíduos têm evoluído em meio de problemáticas que dificultam o desenvolvimento pleno do ser no mundo.

A educação e os mecanismos que a compõem cumprem um papel fundamental na formação acadêmica e cidadã dos indivíduos. A criação do programa do PNLD Literário para complementar o PNLD, que se preocupava, simplesmente, com a organização e distribuição de livros didáticos obrigatórios no âmbito acadêmico escolar,

é, sem dúvida, uma oportunidade de explorar através de uma nova ferramenta, igualmente organizada e distribuída pelo PNLD, junto com o FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As possibilidades de ensino se abrem com o uso de tais obras, cujo significado encontra-se respaldado nos esforços do programa liderado pelo Ministério de Educação do Brasil na criação do programa para obras literárias, significando que se consolida como necessário ao processo acadêmico, apesar de no momento presente as obras literárias ainda serem consideradas complementares.

Desta forma, a ampliação do conhecimento acadêmico diante de temas como o racismo ou a problemática ambiental é necessária e possível por meio das obras literárias, pois servem como estratégia de acesso de informações importantes aos estudantes para o pleno desenvolvimento da sociedade. Agora, o fato de que estes temas tão importantes para o desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade serem tratados somente em obras literárias complementares diz respeito ao racismo introjetado no corpo social que, por estar imerso no racismo estrutural, não permite que discussões como o racismo ambiental sejam tratadas como primordiais no currículo acadêmico escolar e, conseqüentemente sejam obrigatórias nos livros didáticos. Por isso, as obras literárias também servem para contrariar a estrutura do currículo, aquela que não permite uma abertura total para tratar esses temas com a urgência necessária.

Assim, os livros do PNLD 2020 Literário – Brasil - e do *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (PNLEO) - Colômbia - disponibilizados pelo Ministério de Educação do Brasil e da Colômbia que versam sobre o racismo e os problemas ambientais funcionam como forma de garantir o contato, por meio da literatura, do aluno com problemas do mundo fora do espaço escolar. É por isso que a educação escolar direcionada ao ensino de informações que criem conhecimento e possibilitem mudanças de pensamento e de consciência sobre estes problemas, por meio das obras literárias, pode contribuir com o combate ao racismo ambiental, a partir de mudanças de atitudes.

1.3. Justificativa e relevância da pesquisa

A presente investigação articula duas problemáticas que se entrelaçam para criar uma diferente e particular, que se diferencia por ser de caráter ambiental que, em teoria

afeta toda a população do planeta, mas que tem como vítimas específicas os negros e negras no Brasil e na Colômbia. O racismo presente na sociedade brasileira e colombiana, e que tem como vítimas negros e negras do sistema escravagista, instaurado e que durou mais de 300 anos, é um problema que não se limita ao preconceito existente por parte da população branca à população negra. Os problemas ambientais vêm danificando e prejudicando o planeta em diversos aspectos como a contaminação massiva das águas, as queimadas florestais, entre outras ações humanas que influenciam diretamente no planeta e na vida de todos os seres humanos. Não obstante, nem todos os grupos humanos sofrem os efeitos da mesma forma.

Os negros e negras do Brasil e da Colômbia acabam por estar mais expostos aos danos do meio ambiente, pois os locais de moradia deste grupo específico são os que sofrem as consequências em maior grau, por estarem em posições de desvantagem, o que é denominado como racismo ambiental, conceito que visa englobar os efeitos dos problemas ambientais sofridos especialmente pela população negra.

A escola é uma instituição cujos espaços físicos e pedagógicos, em conjunto com o ensino de epistemologias, articula-se no combate aos problemas sociais, considerando que, por meio do ensino, é possível expor os alunos a temas de interesse para a cidadania crítica e consciência social. Por esta razão, na presente pesquisa serão estudados livros que versam sobre a temática do racismo ambiental e, também, aqueles que, separadamente, versam sobre a questão racial e ambiental para determinar quais ferramentas textuais e imagéticas, contidas nas obras, oferecem potencialidades pedagógicas para uma educação antirracista e decolonial, bem como para uma consciência ambiental que, em conjunto, seja uma resposta social contra o racismo ambiental.

Outro argumento que justifica a pesquisa em andamento é o fato de que em uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por trabalhos com o mesmo foco temático, quando inserimos o descritor “racismo ambiental e educação”, houve o retorno de apenas um trabalho.

Figura 2 - Resultado da busca “racismo ambiental e educação” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em:
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Este resultado de apenas um trabalho que relaciona “racismo ambiental e educação”, diz respeito a escassez evidente de pesquisas que contenham as duas temáticas. Assim sendo, percebemos como o conceito do Racismo Ambiental é pouco trabalhado na área da educação, motivo pelo qual trazemos como observação a necessidade de abordar este tema em todas as instituições acadêmicas e em todos os níveis de ensino.

Realizando outra busca utilizando os mesmos termos “racismo ambiental” e “educação”, mas de uma maneira diferente, ou seja, colocando-os separados e cada um entre aspas, foram obtidos oito resultados dos quais, nos títulos, não foi encontrada nenhuma referência a obras literárias, implicando que é, de fato, uma área que precisa ser explorada.

Figura 3 - Resultado da busca “racismo ambiental” “educação” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

The screenshot shows the search results for the query "racismo ambiental" and "educação". At the top, it indicates 8 results and shows the first page. On the left, there are filters for "Tipo" (Doutorado (Tese) - 8), "Ano" (2019 - 3, 2021 - 2, 2022 - 2, 2011 - 1), and "Autor" (CASSIA FABIANE DOS SANTOS SOUZA - 1, CLEMENTINO LUIZ DE JESUS JUNIOR - 1, IVAN DE MATOS E SILVA JUNIOR - 1, MARIA LAUDECY FERREIRA DE CARVALHO - 1, SILVANE APARECIDA DA SILVA - 1). The main list contains 8 entries, each with a number, author name, title, date, page count, institution, and a "Detalhes" link.

Item	Author	Title	Date	Pages	Institution
1.	SOUZA, TERESA CRISTINA VITAL DE.	"Interface entre Racismo e Meio Ambiente na Configuração Sócio-Espacial da Ilha de Deus em Recife"	31/07/2011	203 f.	Doutorado em SERVIÇO SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFPE
2.	JUNIOR, VALDEVINO JOSE DOS SANTOS.	Serviços ecossistêmicos culturais em Unidades de Conservação e práticas religiosas de matriz africana	27/09/2022	206 f.	Doutorado em MEIO AMBIENTE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC-A
3.	JUNIOR, CLEMENTINO LUIZ DE JESUS.	CANTO DA LAMA - PEDAGOGIA E CINEMA DESDE EL SUR CONTRA A NECROPOLÍTICA	26/10/2022	undefined f.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária:
4.	FONTELE, THALINE LUIZE RIBEIRO.	Pensando a questão ecológica no Brasil a partir dos ecofeminismos	02/09/2021	149 f.	Doutorado em FILOSOFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: IFCS/UFRJ
5.	SILVA, SILVANE APARECIDA DA.	O PROTAGONISMO DAS MULHERES QUILOMBOLAS NA LUTA POR DIREITOS EM COMUNIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO (1988-2018)	25/04/2019	151 f.	Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP
6.	SOUZA, CASSIA FABIANE DOS SANTOS.	O ESVOAÇAR DE LEMBRANÇAS NO POUSO DE LUTAS SOCIOAMBIENTAIS DE MULHERES NEGRAS	07/02/2019	291 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central da UFMT
7.	JUNIOR, IVAN DE MATOS E SILVA.	O PENSAMENTO DECOLONIAL NA BIOGEOGRAFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE	08/12/2019	313 f.	Doutorado em ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31480
8.	CARVALHO, MARIA LAUDECY FERREIRA DE.	Os impactos e conflitos socioambientais decorrentes do processo de instalação e operacionalização do Aterro sanitário ASMOC e da usina GNR Fortaleza Valorização de biogás Ltda de Caucaia / Ceará / Brasil - Uma análise pelo prisma da Ecologia Política	17/08/2021	200 f.	Doutorado em DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE UFPI-UFRN-FUFSE-UESC-UFPB/JP-UFERSA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), Natal Biblioteca Depositária:

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em:
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

A falta de teses e dissertações, registradas no referido catálogo, sobre a temática da educação a partir de obras literárias e o Racismo Ambiental, nos leva a refletir sobre o trabalho que precisa ser feito por pesquisadores, bem como por professores e professoras através da inclusão, nas suas práticas pedagógicas, de discussões sobre o racismo ambiental, considerando que o processo de ensino deve preocupar-se pelos problemas sociais.

2. RAÇA E RACISMO NO BRASIL E NA COLÔMBIA

2.1. Preâmbulo

O elo histórico entre o continente africano e o continente americano é preenchido por situações associadas à colonização, à escravização, à pilhagem, ao abuso e assassinato de negros, negras e indígenas, ao longo dos séculos de exploração de territórios e de corpos negros e indígenas, bem como outros acontecimentos intrínsecos às diversas formas de resistência praticadas pelos africanos escravizados e africanas escravizadas nas regiões da denominada América Latina, resistências que permitiram a libertação dos povos que permaneciam sob o domínio europeu. A legitimidade do uso de africanos/as como engrenagens de uma maquinaria exploratória com fins lucrativos, expansionistas e utilitários para os objetivos coloniais, deixou os/as escravizados/as sem possibilidades de decisão, sem poder de escolha sobre seus próprios corpos.

Foram explicitamente permitidas a compra e a manutenção de negros/as africanos/as para trabalhar na economia dos países colonizados, sob a forma da mineração, o cultivo de cana de açúcar, de café, algodão etc., sem possibilidades de obtenção, por parte dos/as escravizados/as, de nenhum tipo de benefício pelo trabalho forçada que realizavam. Assim, ficou validada a posição da escravização de africanos/as sequestrados e levados para as terras colonizadas. Postos à disposição de patrões que definiam as suas tarefas e demarcavam os espaços nos quais estes deviam se mobilizar e desenvolver as atividades lucrativas, os/as escravizados/as não tinham o controle de nenhuma decisão tomada nas colônias.

Além disso, as condições paupérrimas de vida que envolviam os negros e as negras, bem como os descasos refletidos na alimentação pobre de nutrientes, na moradia precária, na desatenção à saúde, além dos abusos físicos e mentais que cercavam o seu cotidiano, desencadearam neles/as pensamentos e ações que permitiram a formação de estratégias como única forma de escapar da situação. Dessa forma surgiram, aos poucos, os quilombos, denominados *palenques* na Colômbia, que se estenderam por várias regiões do continente.

O alicerce da presente pesquisa tem como premissa o racismo como problema fundante das variadas injustiças sociais do passado e atuais no Brasil e na Colômbia como territórios colonizados. Os entraves cotidianamente enfrentados pela população afro-brasileira e afro-colombiana têm a sua origem no racismo estrutural, confeccionado a partir da situação de vulnerabilidade na qual negros e negras da África foram envolvidos desde o período escravocrata (Almeida, 2019). Na movimentação de africanos para o continente americano, as vítimas do sistema que estava prestes a ser iniciado vivenciaram trágicas aproximações entre a sua existência como corpos negros e algo menos do que animais.

Na introdução do livro “O Quilombismo, documentos de uma militância Pan-africanista” do autor Abdias do Nascimento (2002) uma definição do termo racismo é levantada e problematizada e tem a “[...] tendência a tratar o racismo como um conjunto de desigualdades raciais mensuráveis por estatísticas” (p. 13). Nesse contexto, o problema social acaba sendo tratado pelas organizações oficiais governamentais dentro de uma configuração quantitativa, preocupados pela quantidade de negros e negras que havia em cada estado, bem como a quantidade de casos de racismo que aconteciam em um tempo determinado, deixando de lado o tratamento do racismo considerando a vulnerabilidade física e emocional das vítimas. Não havia uma preocupação em atacar o problema a partir da compreensão histórica da sua construção, o que permitiu sua estabilização e existência até os dias atuais.

A partir dessa problematização, cabe questionar a sociedade sobre o racismo e, de igual forma, definir e transitar pelo conceito de forma a contextualizá-lo no meio social no qual se encontra inserido. Por isso, este vocábulo é entendido a partir da sua raiz “raça” e o sufixo “ismo”, o qual identifica um sistema de crença que, neste caso é negativo, e estabelece a predominância de uma raça sobre outra, a partir da convicção da superioridade da raça branca, dependendo das características de inferioridade atreladas aos/às afrodescendentes e comparadas com as características autoimpostas dos descendentes de branco-europeus (Nascimento, 2002).

O termo racismo, como significante que carrega um significado pejorativo, vem acompanhado de pressupostos relacionados às relações de poder e à dominação dos opressores sobre os oprimidos que se posicionam como “ser Mais e ser Menos” (Freire,

2005, p. 30) em uma ordem menos restrita à do campo laboral capitalista, ultrapassando a sua função para além de uma dominação estruturada para o mercado de trabalho, expandindo-se para o espaço social onde homens e mulheres são colocados e colocadas em patamares distintos e seus corpos recebem tratamentos diferenciados segundo a cor da sua pele. No Brasil, como consequência inédita da escravidão, o racismo opera sob fatores estrategicamente estabelecidos para a sua manutenção. Vale aqui destaca um conceito definido pelo autor Abdias do Nascimento (2002),

Um racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando os homens e mulheres de ascendência africana que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil (p. 26-27).

O âmago do racismo é, contudo, mais complexo, pois configura-se a partir de um estado psicológico do qual participam pressupostos orquestrados por um sistema profundo de denominação de origem, isto é, o atrelamento e sinalização de características criadas pela imaginação a um conceito de homem por outro homem. A partir disso, arraigado no imaginário coletivo, o homem negro e a mulher negra foram marcados/as por traços e características negativas, apoiados pela via racional positivista e por mecanismos do pensamento que opera sob instruções do homem branco e produz vítimas de uma patologia de degradação do diferente.

[...] lo propio de la raza o del racismo es que siempre suscita o engendra un doble, un sustituto, un equivalente, una máscara, un simulacro. Convoca a la vista de todos un rostro humano auténtico. El trabajo del racismo consiste en relegar ese rostro al trasfondo o en recubrirlo con un velo. En lugar de esa cara, se hace ascender desde las profundidades de la imaginación un fantasma de cara, un simulacro de rostro, inclusive una silueta, para que ocupen el lugar de un cuerpo y un rostro de hombre. El racismo consiste, en consecuencia y ante todo, en sustituir por otra realidad aquello que es otra cosa. Poder de desviación de lo real y fijador de afectos, el racismo es también una forma de desorden psíquico a raíz de la cual el material reprimido asciende brutalmente a la superficie. Para el racista, ver a un negro es no ver que él no está ahí, que no existe y que no es más que el punto de fijación patológico de una ausencia de relación. La raza, entonces, hay que considerarla a la vez como un más acá y más allá del ser. Es una operación imaginaria, el punto de encuentro con la parte de sombra y las regiones oscuras del inconsciente (Mbembe, 2016, s.p.).

Considerando as palavras tanto de Abdias do Nascimento (2002) quanto de Achille Mbembe (2016), o racismo pode ser entendido como a origem de um tipo de preconceito específico em relação a uma comunidade pelo fato de pertencer a um grupo étnico-racial determinado com origem na imaginação e na expressão do consciente coletivo dos homens brancos que expressam uma relação de inimizade e confronto com o que é diferente deles. Dessa forma, pode-se dizer que o racismo detém, na sua formulação progressiva, um crime que afeta a humanidade, englobando o genocídio massivo de negros e negras escravizados/as e a negação de humanidade àqueles que sobreviveram e sobreviveram à escravização.

Reconhecendo que os seres humanos são os únicos responsáveis pela sua própria condição, ou seja, que não existem forças sobre-humanas ou naturais que possam ser responsabilizadas pela existência do racismo, por exemplo, reconhece-se também que nem todo conjunto social possui a mesma carga de responsabilidade pelas mesmas ações, havendo grupos prejudicados diretamente pelas ações de outros (Nascimento, 2002).

Além da concepção do racismo como causa do estado permanente de miséria no qual se encontravam imersos os escravizados e as escravizadas, uma outra perspectiva dentro do mesmo espaço conceitual é formulada para explicitar a maneira em que o Brasil, na concepção de nação livre e democrática, considerou o período histórico da escravização, mais de 300 anos, e tentou escondê-lo por trás de uma versão fictícia de país livre do racismo, como se esse período não lhe fosse necessário para a construção da sua cronologia.

A história do Brasil é uma versão concebida pelos brancos e para os brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite minoritária brancoide, presumidamente de origem europeia (Nascimento, 2002, p. 28).

Nesta versão eurocêntrica da história do Brasil, a correspondência com o período pós-escravidão é oportuna devido ao fato de que o momento no qual a construção social, política e econômica do país já havia sido estabelecida, e havia sido escolhida a sua vertente cultural, a escravidão foi tornada despercebida e ignorada como período de conformação da sociedade brasileira ou, pelo menos, subestimada como um período que

influenciou, e influencia no presente. A construção da sociedade brasileira, ou seja, a responsabilidade que os branco-europeus tiveram naquele momento histórico para manterem o poder e a posição social e cultural foi retirada da consciência social coletiva.

A afirmação da construção do Brasil como país miscigenado, racial e culturalmente diverso, é argumentada sob a concepção de um encontro cultural pacífico e tranquilo, na construção do mito da democracia racial, mesmo tendo nele imperado a cultura branco-europeia privilegiada sobre as outras culturas. Entende-se que houve, de fato, uma mistura de formas de ser e de se estabelecer no mundo; porém, esta não ocorreu de uma forma pacífica e sempre positiva. Assim, o racismo impera como função social - que funciona para os donos do poder-, cujo propósito, na atualidade, é fornecer razões sem fundamentação científica para manter os marginalizados e marginalizadas “no lugar certo”, sendo este o lugar da inferioridade e da vulnerabilidade.

O racismo apresenta a sua utilidade para os grupos de poder, em geral brancos, no momento em que serve como mecanismo de ação que lhes permite posicionar-se acima dos grupos marginalizados e vulnerabilizados, apesar dos dados estatísticos apontarem que, no Brasil, a maioria da população é negra – de acordo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) de 2021, “[...] 43,0% dos brasileiros se declararam como brancos, 47,0% como pardos e 9,1% como pretos” (IBGE, 2021, online).

Estes dados não surpreendem pois o Brasil é um país em que o percentual de pardos, negros/as e indígenas sempre foi mais alto do que o percentual de brancos. Neste país são comuns as discussões que trazem à tona questionamentos e reflexões a respeito da forma como ocorreu a mistura entre as raças/etnias. No entanto, a história apresenta fatos observáveis, considerando que:

O Brasil do século XXI é uma etnia baseada em africanos, ameríndios e europeus, de diversas procedências geográficas e múltiplas características genéticas. Em 1872, ano do primeiro censo brasileiro, 64% da população brasileira eram negros e pardos, percentual que sobe para 66% em 1890. Já no censo de 1940, refletindo não somente a forte imigração europeia dos últimos cinquenta anos, mas também o prestígio social e econômico de ser branco, somente 34% da população declara-se negra e parda. Em 2005, com o progressivo prestígio dos negros e pardos, a população brasileira se declarou composta de 49,7% de brancos, 42,6% de pardos, 6,9% de negros e 0,8% de "outros", segundo a classificação do IBGE. Assim, negros e pardos somaram

49,5% do total da população, percentual muito próximo aos 49,7% de brancos (Almeida, 2009, p. 170-171).

Os dados supracitados são relevantes para compreender o processo de desenvolvimento do Brasil como país racializado por meio dos censos classificatórios que têm sido aplicados ao longo da história do país e analisando como a autodesignação racial tem mudado ao longo dos anos. É possível observar é que a racialização não aponta uma aproximação ao embranquecimento do povo, mesmo existindo as misturas forçadas com o intuito de embranquecer o povo brasileiro; porém, a alta percentagem de negros/as autodeclarados/as corresponde ao fracasso das políticas da eugenia², que visavam misturar a população negra com a branca a fim de eliminar do mapa geográfico do Brasil, da forma mais rápida possível, a população negra.

Em relação à Colômbia, país que foi mais uma vítima do período da colonização e da escravidão, este também sofreu com as consequências das ações branco-europeias que o colocaram no mapa das injustiças raciais que, ainda hoje, permanecem ativas na sociedade colombiana e que têm como alvo os afro-colombianos. Segundo Sandra Lucía Castañeda (2004):

El racismo es una fuerza social que se viene ejerciendo desde tiempos inmemorables de mil maneras distintas y desde la cual opera cierto tipo de poder: el de la manipulación y la negación del Otro. Se han ocultado durante siglos, tras máscaras de múltiples formas y connotaciones, las prácticas racistas que han legitimado todo tipo de explotación y manipulación ideológica. Por ello el racismo no puede ni debe entenderse sólo en términos de las acciones que dependen de las diferencias entre las "razas biológicas", o como variaciones entre las "razas", entendidas éstas como simples construcciones sociales (p. 289).

O caso colombiano não foge do racismo que faz parte da construção do país que, dominado pelas relações de poder, estabeleceu uma doutrina na qual os negros e negras estariam a serviço dos “poderosos”. Mesmo depois da chamada abolição da escravidão na Colômbia que ocorreu em 1851, ainda existe uma servidão à disposição das

² As políticas eugenistas tiveram e têm como mote a articulação entre ciência, política e raça, na divulgação e promoção de verdades pautadas em pensamentos, produção de dados estatísticos e volumétricos que sustentam formas de seleção social, racial, étnica, de gênero, de sexualidade no processo de conformação de identidades, ideais nacionais, de estado. Esta articulação, promoveu e promove, por exemplo, no Brasil e em Colômbia, a exclusão e barreiras para o acesso à direitos fundamentais – saúde, educação, mobilidade, alimentação – da população negra, parda e indígena. Com usos das teorias científicas ideários políticos, educativos, de gênero, sexualidade, raça e etnia foram produzidas ações sobre os corpos, especialmente, de mulheres negras e indígenas com vistas a uma limpeza biológica, a uma limpeza gênica.

necessidades do capital e das exigências dos que detinham o poder, o que permaneceu no inconsciente coletivo no território colombiano.

la construcción de la nación fue un ejercicio narrativo y político que permitió la definición de estructuras de poder, articulando relaciones desiguales entre los pueblos y regiones incorporadas, así como entre éstas y los centros de poder del estado nacional. Igualmente, como parte del sistema-mundo moderno/colonial, los estados nacionales eran ejercicios localizados de la colonialidad del ser, del poder y del saber, que organizaba las relaciones productivas y de control sobre el cuerpo y el deseo a partir de taxonomías fruto del racismo y la discriminación (Castro-Gómez; Restrepo, 2008, p. 22).

As relações de poder no contexto colombiano produziram uma sensação de organização territorial e social, denominada “*colombianidad*”, quer dizer, a formação do Estado nacional como produto de relações de fluxo natural, irrefreável e inevitável, como se os fatos tivessem tomado o seu curso orgânico e espontâneo, sem a intervenção do ser humano. O que ocorreu, na verdade, foi o contrário, considerando que as decisões e ações do branco europeu foram as que definiram a “*colombianidad*”, que não foi produzida nem aquém nem além das intenções de dominação e exploração de espaços e corpos planejadas por europeus. E é por isso que:

Pensar estas estructuras de poder nos obliga a distanciarnos de la producción de "colombianidad" como si se tratase de un movimiento homogéneo y nos obliga a proponer una categoría que piense las diferentes maneras en que tales estructuras han consolidado formas específicas de producción de lo nacional. De allí que usemos la noción "régimenes de colombianidad, pues con ella pensamos los diferentes campos de contacto en que se articulan elementos que configuran un campo de fuerzas donde se definen discursos raciales, médicos o historiográficos (Castro-Gómez; Restrepo, 2008, p. 22).

Da mesma forma, e a partir dos elementos supracitados que provam a presença das relações de poder e do racismo na construção da sociedade colombiana, é importante ressaltar que assim como no Brasil, a Colômbia também possui uma entidade que investiga e produz dados referentes à percentagem de afro-colombianos no país. O *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*, criado pelo *Departamento Administrativo Nacional de Estadística* (DANE) estimou “la población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera, en 4.671.160 personas, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV 2018)” (DANE, 2018, online), o que representa 9,34% da população total

nacional da Colômbia. Os censos demográficos, tanto no Brasil quanto na Colômbia, indicam que uma grande parte da população é descendente de africanos, o que impossibilita a negação da sua existência e permite indagar mais a fundo como o racismo está presente em ambas as sociedades.

Por fim, entendemos que o racismo se expressa e tem o seu funcionamento ativo a partir de acontecimentos históricos que definiram posições de poder nas quais foi estipulado que o branco seria o Eu e o não branco - o negro ou indígena, por exemplo - o Outro. Em razão da colocação anterior, é possível afirmar que as discussões sobre o racismo são também sobre as relações de poder que envolvem instituições sociais, políticas, científicas, culturais e educativas, o que nos leva ao debate sobre as conexões existentes entre a raça e a posição social determinada a cada grupo de pessoas.

2.2. Raça e Racismo

A raça, conceito tanto biológico como filosófico, complementa a compreensão da estrutura social na qual se encontram inseridos o conceito e os indivíduos racializados, concepção considerada pelos biólogos como não condizente com a realidade biológica, evidenciando que o uso do termo é incorreto e inapropriado para fins da promoção do racismo. Contudo, há argumentações a favor da raça como sendo confirmada fenotipicamente, considerando que os povos se distinguem entre si, principalmente por meio das características físicas e fenotípicas dos grupos humanos que residem nas diversas partes do mundo, fato pelo qual se tenta invalidar a negação da raça como propriedade pertencente a todos os seres, e que se faz real e necessária na distinção dos grupos humanos diferenciados não só pelas características físicas e fenotípicas, mas também pelo espaço geográfico por eles habitado. Não obstante:

[...] aqueles que se opõem ao uso do conceito de “raça” pelas ciências sociais, fazem-no ou porque a Biologia nega a existência de raças humanas ou porque consideram essa noção tão impregnada de ideologias opressivas que o seu uso não poderia ter outra serventia senão perpetuar e reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades entre os grupos humanos (Guimarães, 1999, p. 21).

Desta forma exemplifica-se o uso do termo raça como partícipe na construção do racismo como estrutura social que permeia o campo biológico e o transforma em um campo de guerra, guerra na qual os/as que são identificados/as como da “raça” negra são os/as prejudicados/as ou desprivilegiados/as por serem apontados como aqueles e aquelas que possuem deficiências em comparação com os arianos ou da “raça” branca. Atualmente, estas deficiências não são comprovadas nem validadas cientificamente pelas ciências da vida, mas encontram-se introjetadas na consciência e na prática social e cultural de muitos grupos sociais.

Raça e racismo são conceitos que historicamente se entrelaçam. Hoje em dia é difícil pensar na possibilidade de separá-los em razão do significado atingido pelo termo raça, pois invadiu aspectos da estabilidade entre povos, entre indivíduos, significado que atribui um valor distinto cujas especificidades aparecem como denunciadoras de características negativas atreladas a certos grupos, e, sobretudo, a grupos não brancos. A produção do conceito raça, pelo campo biológico, foi construída como uma estratégia do branco europeu para que ocupasse uma posição vertical de exercício de poder e controle, denominar os outros como algo que rejeitava, tornando as outras raças o diferente, o abjeto, o Outro.

Guimarães (1999) reconstrói o conceito do racismo por meio das diversas noções que aparecem vinculadas ao ato de discriminação de uma comunidade racial sobre outra. O autor nega a consideração do racismo como pertencendo à ordem naturalista, isto é, embasado em pressupostos biológicos que determinam a superioridade de uma raça sobre outra. O autor sustenta que o racismo ultrapassa a visão naturalista que utiliza características biológicas hereditárias para a construção de processos de discriminação, subjugação e preconceito racial. Esta visão deixa de lado aspectos históricos, sociais e culturais que produziram a escravização de negros e negras. O autor serve-se das definições descritas por Kawame Anthony Appiah para indicar o racismo extrínseco e o intrínseco. Segundo Appiah (1992),

[...] o racista extrínseco traça distinções morais entre os membros de diferentes raças porque se acredita que a essência racial implica em certas qualidades moralmente relevantes. Os racistas extrínsecos baseiam a sua discriminação entre os povos na crença de que os membros de raças diferentes se distinguem em certos aspectos que autorizam um tratamento diferencial - tais como

honestidade, coragem ou inteligência. Tais aspectos são tidos (pelo menos em muitas culturas contemporâneas) como incontroversos e legítimos como base para o tratamento diferencial dispensado às pessoas (p. 13).

Assim, as características que fogem dos fenótipos para integrar-se ao mundo dos valores pessoais e comportamentais atrelados a diferenças raciais, abarcam situações que derivam da raça identificada pela cor da pele, mas que ultrapassam a discriminação pela cor da pele em si, constituindo-se por meio de manifestações mais profundas e, de igual forma, negativas e prejudiciais ao grupo negro. Estas propriedades distintas e racializadas entram no conjunto do racismo extrínseco, cuja definição diferencia-se do racismo intrínseco pois este é identificado por meio das pessoas que:

fazem distinções de natureza moral entre indivíduos de raças diferentes porque acreditam que cada raça tem um *status* moral diferente, independente das características morais implicadas em sua essência racial. Assim como, por exemplo, muitas pessoas que são biologicamente relacionadas a outras - um irmão, um tio, um primo - derivam desse fato um interesse moral por essas pessoas, também um racista intrínseco pensa que o simples fato de ser da mesma raça é uma razão plausível para preferir uma pessoa a outra (Appiah, 1992, p. 14).

Nesta definição o racismo acaba adquirindo uma noção de natureza interpessoal, isto é, as características éticas e morais de uma pessoa não tratam apenas de uma questão biológica, mas de uma questão de interesses em um dado tempo histórico e social. Indivíduos de uma mesma raça produzem e são produzidos pelas características e valores apreendidos ou refutados do seu entorno social e cultural.

As definições do racismo extrínseco e intrínseco podem explicar os modos de atuação do racismo em sociedade. Enquanto o racista extrínseco defende a questão das diferenças raciais no que tange ao comportamento humano, aproveitando essa informação para atuar como racista e denominar o Outro como algo negativo por diferenciar-se dele, o racista intrínseco aproveita a definição para se aproximar de uma forma mais aprofundada de indivíduos de sua própria raça, utilizando como justificativa uma melhor aproximação moral com o seu próprio grupo racial, identificando-se exclusivamente com indivíduos fenotipicamente parecidos com ele, alegando a existência de um *status* moral definido que estabelece os indivíduos dentro de formas de pensar e de ser similares (Appiah, 1992; Guimarães, 1999).

O racismo é, em si, um problema a ser superado, pois tanto o intrínseco como o extrínseco permitem formas de opressão e exclusão que não convêm à busca por uma sociedade equitativa e igualitária no tocante aos direitos e aos deveres de cidadãos e cidadãs. Dessa forma, é possível afirmar, de forma sucinta, que o racismo é a exclusão de grupos tornados menos favorecidos por grupos mais favorecidos. Por meio dele, foi possível erguer uma sociedade na qual imperam as relações não horizontais de poder, que permitem a segregação e eliminação de certos grupos de humanos a fim de que um outro – branco – acesse todos os privilégios da vida social, afetiva, cultural e econômica.

Silvio Almeida (2019) resume a duas configurações do termo raça que funcionaram para fundamentar a posição inferior dos/as negros/as em contraposição aos branco-europeus:

Desse modo, pode-se concluir que, por sua conformação histórica, a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam: 1. como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; 2. como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Frantz Fanon denomina racismo cultural (Almeida, 2019, p. 24-25, *grifos do autor*).

A primeira configuração, a biológica, conservava uma maneira de escolher e separar os indivíduos, baseada em traços fenotípicos facilmente observáveis dos/as negros/as, ligando raça com pele escura e, axiomáticamente para os dominantes, pele escura com inferioridade intelectual e comportamento selvagem.

Com relação à segunda configuração, mais complexa na percepção de Almeida (2019), a raça estava associada ao local de origem dos indivíduos, a forma pela qual se relacionavam com o seu entorno, as crenças que tinham, o desenvolvimento e o pensamento místico que repercutia tanto nas crenças quanto na forma de atuação com o Outro, na forma de ser e existir com o Outro e com a natureza que os envolvia. Sob o olhar do opressor eles se tornavam seres supersticiosos, considerando que sua forma de ser, de existir, de se comunicar e de habitar o espaço, segundo os estados filosóficos, morais, culturais e religiosos da população negra, foi tomada pelo colonizador para colocá-los na condição de seres de raça inferior.

Este sistema foi debilitando-se paulatinamente à medida que os consensos acadêmico, científico e social, que forneceram as supostas evidências científicas para determinar e provar a superioridade e inferioridade das raças, não serviram para explicar a dominação de uma raça sobre a outra, pois foi comprovada a inexistência, na natureza, de traços e características que justifiquem a raça como uma realidade biológica que separe seres humanos em grupos. Em contrapartida, o que se comprovou ao longo da história foi a insuficiência de argumentos pautados na ciência para justificar a ideia de raça. Esta e seu efeito - o racismo - são produções de poder social, política e historicamente datadas. As diferenças, biológicas e/ou culturais, não demarcam, por si só, a superioridade intelectual ou física entre grupos humanos. (Almeida, 2019).

Logo, tendo sido retirado o termo raça como base da dominação do branco sobre o negro e das relações de poder, investigações relatam que “[...] os eventos da Segunda Guerra Mundial e o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista reforçaram o fato de que a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (Almeida, 2019, p. 25). Isso adquire sentido na utilização da diferença como pretexto para exterminar, dominar e levar certos grupos à condição de animais – negros/as, povos originários, mulheres, homossexuais, latinos/as - que, para determinados grupos políticos e econômicos, em certo período e lugares determinados, os consideravam/consideram como alvo de ódio.

A segregação racial, portanto, é um dos mecanismos utilizados para diferenciar o Outro do seu próprio conjunto, o que quer dizer que as concepções de raça, de diferença, de grupos racializados não são conceitos com os quais determinados grupos brancos se sentem identificados. Para eles, os que possuem raça, os que são diferentes e os que têm sido, por eles, racializados, são os negros/as, os indígenas, enfim, os grupos não brancos. Vê-se, desta forma, que a segregação entre raças se trata da separação de tudo aquilo que não é branco, que não é “puro”, do grupo dominante, pois o objetivo não é ter dois ou mais grupos separados; na realidade, é afastar tudo aquilo que não é branco do grupo branco para que este possa viver em plenitude e com todos os privilégios.

As políticas de branqueamento racial no Brasil iniciado no século XIX foram defendidas a partir de teorias como o Darwinismo Social surgida do Darwinismo biológico que teorizava sobre a seleção natural e a sobrevivência do mais apto, visando a produção

de uma teoria científica aplicável às sociedades miscigenadas ou com uma grande taxa de população negro-africana, que confirmasse que a raça branca era a mais forte e a que deveria sobreviver em detrimento da raça negra por seleção natural, ou seja, por uma questão biológica que não deveria, ou melhor, não poderia ser debatida e refutada ao se tratar de uma explicação validada e aprovada pela ciência. Nesse sentido, pode-se falar em racismo científico.

Em 1895, o pintor de origem espanhola Modesto Brocos, que viveu no Brasil por mais de 40 anos, retratou no quadro “A redenção de Cam” o objetivo principal do branqueamento social, sendo a miscigenação um período transitório (Schwarcz,1993). Para a sua superação, era necessária uma rápida mistura de raças para alcançar a depuração racial total, eliminando a raça negra por meio da seleção natural, na qual naturalmente prevaleceria a raça branca e a negra iria lentamente desaparecendo sob o efeito da força superior branca que permitiria, de forma espontânea, a predominância do indivíduo mais forte, atrelado única e exclusivamente àquele de pele branca. Na contemporaneidade é evidente que esta teoria que se encontrava em desenvolvimento naquela época respondia a interesses racistas e de relações de poder.

Figura 4 – Quadro “A Redenção de Cam” (1895) de Modesto Brocos



Fonte: <https://www.edusp.com.br/wp-content/uploads/2018/08/%E2%80%98A-Reden%C3%A7%C3%A3o-de-Cam%E2%80%99.jpg>.

O quadro do artista Brocos (Figura 4) serviu, e ainda serve, de análise da construção da sociedade brasileira, pois demonstra como o branqueamento racial era

realmente um projeto social no qual o desaparecimento do negro do mapa brasileiro era visto como parte da evolução natural que deveria acontecer para que a sociedade pudesse tomar o curso predestinado pela ciência. As autoras Tatiana Lotierzo e Lilia Schwarcz (2013) escrevem a esse respeito:

Guardados os contornos particulares assumidos pela ideologia do embranquecimento ao final do século XIX, ela é, portanto, produto e produção de uma larga tradição de pensamento, que frutificou em território nacional desde os tempos coloniais, de modo que a tela de Brocos representa, de fato, uma variante pictórica desse problema de longa duração. Mais especificamente, é possível entender o quadro como um marco na história do branqueamento, produto de um país republicano e ainda muito próximo da emancipação de 1888. Desse modo, a imagem também articula o debate sobre a questão racial às preocupações correntes quanto à incorporação dos ex-escravos à ordem livre do país – a exemplo do que fariam diversos teóricos, cientistas e literatos, interessados em tecer projeções quanto ao futuro de uma nação marcada pela grande presença de populações não-brancas, que cada vez mais passam a ser consideradas como *raças inferiores e impuras*. Desafiados pela ascensão mundial dos cientificismos racistas no Brasil, a partir da década de 1870, estes intelectuais se propunham a encontrar uma explicação que mostrasse as possibilidades de desenvolvimento de um país com tal composição populacional. Assim, ao lado do liberalismo político e de alguns projetos de cidadania alargada, proliferaram os discursos raciais, que criavam novas diferenciações, agora pautadas na biologia. Importa assinalar, porém, que a exaltação do embranquecimento não foi a única saída encontrada pelos teóricos e que muitos discordavam desta tese. O médico maranhense Nina Rodrigues, por exemplo, era avesso à mescla racial, preferindo exaltar a superioridade das raças que considerava “puras” e afirmar a inferioridade dos “mestiços” (Lotierzo; Schwarcz, 2013, p. 8).

As autoras também discutem a mescla raça, gênero e sexualidade na análise crítica que tecem sobre o referido quadro e demarcam o modo como ele se configura na ordem da teoria do branqueamento no Brasil. E, assim, concluem o artigo:

Ao articular a dimensão racial e de gênero/sexualidade na pintura, não se pode ignorar o racismo da imagem. É preciso ressaltar que, em uma composição imbuída pelo mote do branqueamento, a mulher negra e a chamada mulata são postas a serviço de um projeto que, afinal, busca extinguir seu grupo étnico, como se houvesse voluntarismo de sua parte no processo de embranquecimento. Daí a necessidade de repensar os distintos sistemas de dominação assentados sobre imagens e suas formas particulares de imposição de paradigmas com que a visão aprende a conhecer o mundo. Contraditória em termos de elaboração visual e também na mensagem, *A Redenção de Cam* não parou de produzir polêmica. O elogio que recebeu, parece ter sido, por fim, sua danação: se a tela sinalizava a mistura como um “pecado” e propunha que o embranquecer era o caminho para a expiação, terminou convertida em emblema de uma época e de um tipo de pensamento racista que deixou marcas indeléveis na tradição brasileira (Lotierzo; Schwarcz, 2013, p. 25).

Cabe ressaltar que outros cientistas estrangeiros que se aventuraram no Brasil, no século XIX, saíam convencidos de que a miscigenação não era uma solução positiva para a natureza humana, contribuindo com esta ideia refletida em declarações. Como exemplo temos a do médico Nina Rodrigues, que via a mistura de raças como negativa. Um outro foi o naturalista suíço Louis Agassiz que, em 1865, se expressou salientando:

que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental (Agassiz, 1868, p. 71 *apud* Schwarcz, 1993).

Identificar a população miscigenada como deficiente, física e mentalmente, foi uma constante que denunciava que a mistura de raças só permitia a degradação do ser humano puro e que, mesmo se a branquitude racial desse resultado, este homem seria uma versão enfraquecida do branco “original”. Observa-se, pois, que as tentativas de eliminar o negro com a miscigenação para que prevalecesse o branco, não foram inteiramente satisfatórias nem totalmente possíveis, como a própria história demonstrou, considerando que a convivência de brancos/as e negros/as dominou o território.

Havia, então, em uma produção teórica, a justificativa de uma ciência que apoiava a pureza das raças e tinha a miscigenação forçada, que tinha como objetivo o desaparecimento da raça negra, como um inevitável enfraquecimento de raças. Por outro lado, uma produção diferente que não oferecia outra saída ao “problema” racial gerado pela presença de negros e negras nos territórios colonizados, sendo a miscigenação que visava o branqueamento racial a única oportunidade de eliminar os rastros de negritude.

Não há dúvidas de que qualquer uma das propostas mencionadas ressaltava uma só preocupação: a manutenção da pirâmide racial e social, em se tratando de uma hierarquização entre indivíduos de uma mesma sociedade, com o firme propósito de manter a população negra na base. Entendemos que a estratégia de poder econômico, cultural e social atrelada ao interesse pelo desaparecimento do Outro tem como principal efeito a garantia de privilégios para os grupos economicamente mais abastados, em quase sua totalidade, tanto no Brasil como na Colômbia: os homens brancos.

O conceito de raça é, desta forma, marcado pelo seu viés político. As relações de poder existentes e que surgiram a partir do jogo social entre grupos que pertencem a diferentes estratos econômicos têm em sua base a operação da relação entre a cor da pele dos indivíduos (raça) e o significado a ela atribuído pela elite dominante - branca. O termo raça, mesmo abarcando outros significados mais profundos, encontra o seu significado mais visível e diferenciado na cor da pele, isto é, indivíduos de pele branca mesmo pertencendo ao mesmo estrato social e econômico que outro de pele não branca, não seriam alvo principal de racismo.

Passado o auge do regime escravocrata, e mesmo antes deste, a população negra sempre causou incômodo aos brancos. Estes atuaram e ainda atuam delimitando os espaços que negros e negras, pobres, LGBTQIA+ podem ocupar e transitar, definindo quais atividades podem realizar e o tipo de acesso destes grupos à educação e à saúde. Sabemos que historicamente uma vida decente e digna foi negada aos ex-escravizados e seus descendentes. O darwinismo social foi utilizado para demarcar quem estava mais apto para ocupar o lugar de poder e domínio sobre a sua realidade e quem deveria ocupar o lugar dos Outros que, por natureza, não reuniam as qualidades necessárias para tal feito.

Por isso, a perspectiva teórica produzida e reproduzida a partir do darwinismo social não acreditava no aprimoramento humano baseado na mistura de raças, pois com esta mistura o que se conseguia era debilitar o indivíduo que, por natureza era forte, ao passo que na miscigenação só se conseguia esvaziar esta fortaleza e criar um novo ser que não possuía as destrezas originais do mais resistente. Assim, era estabelecida uma dissociação entre a ordem do curso natural biologicamente explicado e o desenvolvimento das sociedades primitivas. A partir do ideário do darwinismo social, afirmava-se que “as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro” (Schwarcz, 1993).

Este foi um passo importante na instituição de ideários da pureza das raças como o melhor caminho a ser tomado. Neles a raça negra ficou marcada como a mais fraca em relação à branca, e, assim, o desaparecimento dos/as negros/as foi pensado como inevitável, o que iria justificar a contraposição ao branqueamento, pois com este não seria garantida a eliminação efetiva e total da população negra. A segregação social entre

humanos foi produzida pelas teorias e visões embasadas no determinismo biológico e ainda pela indicação de classe, local de origem, região de moradia, entre outros aspectos.

Isso tornou-se uma questão hierárquica pois desde a política até outras práticas sociais, passadas e contemporâneas, o indicador de “raça” é central para a construção das desigualdades e determinação de quem são os grupos privilegiados. Em qualquer análise social, cultural e econômica, são os grupos não brancos – negros e indígenas - que ocupam os estratos mais baixos na sociedade.

Raça é, então, um conceito histórico, social e político, para além da divisão de grupos pelo aspecto fisionômico, e “seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado” (Almeida, 2019, p. 20). Para o autor, não há raça sem história e sem sentido social, o que significa que a raça não é real fora dos limites da construção humana e não é anterior a ela. O que ficou estabelecido para a humanidade foi uma espécie de acordo do qual não participaram todos os grupos. Nesse acordo só o grupo branco-europeu se auto posicionou acima dos outros e tomou as decisões para colocar esses Outros em uma posição estrategicamente escolhida, a fim de se manter na liderança de modo sustentável e perdurável no tempo.

No livro *Racismo Estrutural* Silvio Almeida (2019) afirma que “por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (p. 20). Essa história nos permite entender que o processo de construção política das classes sociais sempre esteve aliado ao estabelecimento de práticas racistas, de produção e naturalização de preconceitos raciais que possibilitaram as justificativas para a separação vertical e não horizontal de grupos humanos. Nesta construção, as diferenças não foram tomadas para estabelecer identidades particulares que se distinguem entre a coletividade, mas, sim, para estabelecer qual grupo é o melhor, qual tem mais valor, qual merece viver de forma digna e, simplesmente, qual não merece viver.

Assim, as narrativas oficiais posicionaram negros e negras em lugares de escravidão, servidão, incapazes de produção intelectual e de conhecimentos reconhecidos como de grande valor.

Para Almeida (2019, p. 20), a relevância da ideia de raça está associada ao modo como a filosofia moderna construiu a noção de homem. No Iluminismo foi produzido um tipo de saber filosófico cuja novidade foi “[...] o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas *facetas e diferenças* “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)” (Almeida, 2019, p. 21, *grifos do autor*). O Iluminismo favoreceu a produção de conhecimento e mecanismos de comparação e classificação de grupos humanos, “[...] com base nas características físicas e culturais. Surge, então, a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem que, no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo.” (Almeida, 2019, p. 21).

A segregação entre raças, que se traduz na transformação das diferenças entre negros/as e brancos/as em desigualdades, responde ao binarismo social que estipulou a “necessidade” de se ter o opressor e o oprimido, o pobre e o rico, o inteligente e o “não inteligente”, o capaz e o incapaz, o civilizado e o selvagem, entre outras divisões e grupos que distinguiam só duas possibilidades de ser e existir, pois, segundo este pensamento, o homem devia ser um *ou* outro e não um e outro. Não havia, contudo, uma classificação justa nestes termos. O grupo em que um indivíduo era colocado não era escolhido por meio do uso de uma fórmula social classificatória, como uma espécie de teste que comprovasse as habilidades ou inabilidades que permitissem a associação direta do indivíduo testado com certo grupo. O critério utilizado foi bem menos cuidadoso.

Assim, o racismo ganha a força necessária para elaborar-se a partir da classificação humana, tendo como principal ferramenta o estabelecimento tácito de que os indivíduos que seriam destinados a estar nos grupos secundários, por assim dizer, ou melhor, de menor valor, seriam os/as negros/as, o que foi produzido, em parte, com o intuito de sustentar o capitalismo. Contudo, outras manifestações foram imperativas “E (...) foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo” (Almeida, 2019, p. 22). Por essa razão, afirmar que a colonização e a escravidão são parte do desenvolvimento das sociedades capitalistas é uma colocação atual e não só do passado.

Para Almeida (2019), a ordem social, política e econômica moderna tem em seu alicerce a escravização de corpos negros e a colonização de territórios que não foram descobertos pelos europeus. Estes produziram uma das maiores tragédias da humanidade: o genocídio indígena e a destruição de corpos negros que foram degradados e colocados na condição de animais, não-humanos, de coisas e, assim, postos à disposição de outros seres humanos que se autodenominavam superiores.

2.3. O racismo na contemporaneidade

A segregação humana foi uma estratégia de diferenciação e classificação de indivíduos em grupos com o objetivo de dominar o Outro para que este estivesse à disposição do grupo dominante. Várias são as justificativas utilizadas para defender e fundamentar os porquês da situação na qual se encontravam os negros/as e os indígenas, assim como para explicar, por meio da ciência, a inevitabilidade do comportamento dos/as negros/as selvagens e as razões pelas quais deviam ser pacificados pela força e poder da mão do branco que era mais racional e civilizado.

A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem *pouca inteligência* (Almeida, 2019, p. 23, *grifos do autor*).

Observa-se que justificativas tão vãs serviram, infelizmente, de fundamento para a colonização não só de territórios, mas de corpos e não de quaisquer corpos, mas de corpos negros. Na atualidade reconhece-se, cientificamente, que questões como o clima e o local de origem não são motivos para reduzir o Outro à condição de selvagem, bruto; porém, argumentos como esses pareceram bastar para que a elite aceitasse, e ainda aceite, de olhos fechados, os séculos de escravização que imperaram, e ainda imperam, no continente sul-americano. Assim sendo, o racismo contemporâneo em quase nada

diferencia-se daquele praticado na época da colonização pois a degradação de indivíduos negros é uma prática que se mantém.

As referências a “bestialidade” e “ferocidade” demonstram como a associação entre seres humanos de determinadas culturas, incluindo suas características físicas, e animais ou mesmo insetos é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje (Almeida, 2019, p. 23).

Depois de séculos de estudos científicos de teor social e antropológico que estabeleceram a não justificativa da marginalização de um grupo humano por outro, ainda hoje o fator racial é utilizado como elemento de segregação e de racismo estrutural (Almeida, 2019, p. 25) que limita uma parcela da população a posições e a estilos de vida inferiores em contraposição ao estilo de vida determinado para os branco-europeus e seus descendentes na América Latina.

A manutenção do racismo é de ordem política: é conveniente para o Estado e grupos brancos que as relações de poder e de subordinação prevaleçam acima da liberdade e equidade entre os povos. Efetivamente, os dados de homicídios, fome no mundo, desigualdade de acesso à educação formal e aos serviços de saúde, por exemplo, são indicadores do quanto ainda há barreiras para a garantia de que todas as pessoas possam e tenham o direito de viver com igualdade de oportunidades e de condições de vida. São indicadores da ausência de uma política de superação das pretensões de superioridade e das oposições binárias – chefe-subalterno, rico-pobre, dono-escravizado, entre outras.

Silvio Almeida (2019) define o racismo de uma forma a representar atitudes que no passado aconteciam como exemplo do racismo imperante e que, na atualidade, continua vigente, considerando que é “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam” (p. 26). Ele indica que a fórmula encontrada socialmente para desenvolver o racismo não só precisava de vítimas para serem constrangidas, mas também de um grupo contrastante que, sendo beneficiado em

detrimento do grupo das pessoas vitimadas, conseguia também um efeito de desvantagens, em maior ou menor medida, para o grupo prejudicado.

O racismo é, então, um sistema organizado de proteção moral, física, econômica e social destinado a um grupo racial que, em razão dessa proteção, promove e mantém o descaso moral, físico, econômico e social de outros grupos raciais considerados menos merecedores de privilégios. A repercussão principal que se formou a partir do sistema racista traz como consequência a “estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado” (Almeida, 2019, p. 27).

As diversas vertentes de classificação dos seres humanos, como seres sociais, foram possíveis pelo sucesso da execução e solidificação da colonialidade do saber, do poder e do ser. Estas formas de hierarquização que privilegiam o conhecimento, a subjetividade, a cultura e a religião produzidos por europeus, tendo como vestígio principal o epistemicídio, apagamento dos conhecimentos dos povos colonizados para dar-lhes a posição principal e os conhecimentos produzidos por europeus, são as bases da sociedade capitalista colonial e pós-colonial que deixaram suas marcas nas sociedades colonizadas.

Desse modo, a colonização não foi somente física, pois atingiu a consciência dos habitantes das sociedades nas quais os/as afrodescendentes foram expostos à discriminação, preconceito e escravização. Ela permaneceu no inconsciente coletivo, sendo necessário um processo de decolonização do pensamento, que é o que propõem as teorias decoloniais (Quijano, 2020). Neste ponto, é necessário diferenciar o termo descolonial de outro morfologicamente similar que é decolonial. O texto “Colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto” do autor Nelson Maldonado-Torres contribui para a compreensão do conceito e de sua diferença com o outro termo, considerando que:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a

una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Cabe destacar que o colonialismo corresponde a um período histórico que estabeleceu relações de poder, quando os branco-europeus se colocaram acima dos negros/as e indígenas para demonstrar sua superioridade e autoridade sobre territórios e corpos que não lhe pertenciam. Por outro lado, a colonialidade surgiu e permaneceu nos territórios colonizados como consequência do colonialismo, por exemplo, a partir da invasão aos povos que já possuíam seus próprios códigos de comunicação. As línguas de origem perderam seu protagonismo, ficando como dialetos de comunidades indígenas e fazendo com que as línguas oficiais de tais territórios passassem a ser as dos colonizadores.

Outro exemplo de colonialidade do saber é representado pelo epistemicídio, pelo desaparecimento, esquecimento ou afastamento do conhecimento local para privilegiar o do europeu. Temos a colonialidade do poder, caracterizada pela entrega das posições de poder aos descendentes de europeus e, finalmente, a colonialidade do ser, visível na busca constante dos indivíduos de territórios colonizados por se aproximar à estética, à cultura, à gastronomia etc. europeias, por considerá-las superiores às locais. Estes exemplos são resultado do colonialismo.

Os povos originários, em razão do sequestro e tráfico de negros/as da África para o Brasil e para a Colômbia ficaram desprovidos de todo controle sobre sua própria subjetividade, tanto na sociedade brasileira como na colombiana. A população negra, de forma semelhante, também foi forçada a se distanciar de sua cultura, a substituir a sua herança cultural por outra – a europeia branca, mesmo que isso não significasse uma operação que funcionasse integralmente. A este respeito, o sociólogo peruano, Aníbal Quijano (2020), no livro, *Antología Esencial*, explica como se dá esse processo nas sociedades:

En todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura social, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas. En las sociedades donde la colonización no logró la total destrucción social, las herencias intelectual y estético-visual no pudieron ser destruidas, pero fue impuesta la hegemonía de la perspectiva eurocéntrica en las relaciones intersubjetivas con los dominados. A largo plazo, en todo el mundo eurocentrado se fue imponiendo la hegemonía del modo eurocéntrico de percepción y de producción de conocimientos, y en una parte muy amplia de la población mundial el propio imaginario fue colonizado (Quijano, 2020, p. 364-365).

Quijano faz referência à hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e de produção de conhecimentos, uma hegemonia mundial de imaginários colonizados.

Partindo da premissa que o sujeito branco europeu se auto atribuiu qualidades, e rejeitou outras que depositou no sujeito não europeu, no sujeito não branco, por essa via o corpo negro foi apontado como intrinsecamente oposto ao corpo branco. Esta oposição foi assim considerada para tornar o corpo negro abjeto e materializado na ideia do Outro constitutivo. O abjeto, termo cunhado por Julia Kristeva (1982), reconhece a formação de algo que vai além de um objeto que o Eu rejeita, considerando que “*The abject is not an ob-ject facing me, which I name or imagine. Nor is it an ob-jest, an otherness ceaselessly fleeing in a systematic quest of desire*” (p. 1). Ele não é simplesmente a materialização de uma ou várias qualidades ou especificidades que se diferenciam estritamente do Eu e que buscam o seu próprio espaço, tendo em vista que “*What is abject is not my correlative, which, providing me with someone or something else as support, would allow me to be more or less detached and autonomous. The abject has only one quality of the object—that of being opposed to I*” (p. 1, *grifos nossos*, online).

Na citação o interessante para nós é que ela nos permite visualizar o abjeto não como um Outro que independe do Eu, garantindo-lhe, como bem destacado pela autora, uma autonomia, isto é, a não necessidade de existência para que o Eu exista. O abjeto, cuja relação de interdependência determina a existência do Eu, indica que através e só pela existência do Outro, do abjeto que envergonha, que não é desejado, é que se possibilita a existência do Eu, aparecendo como uma relação axiomática na qual para o Eu existir, o Outro também, e simultaneamente, deve existir.

É por essa razão que aquilo que caracteriza o Eu é o reflexo contrário do Outro, adquirindo significado unicamente por meio deste reflexo, pois se o processo de

denominação não fosse dado desta forma, não teria sentido que uma característica, como por exemplo, a inteligência, possuísse um significado positivo, sem a sua contraparte que seria a incapacidade de ser inteligente. Para Kristeva (1982), é esta contraparte que agrega valor ao primeiro. Caso contrário, seria somente um estado mental geral sem relevância o qual todos os indivíduos, sem distinção, poderiam acessar, o que serve como exemplo da ficção criada pelos brancos para autodenominar-se e, ao mesmo tempo, denominar o Outro. Neste sentido, a inteligência e a não inteligência são estados subjetivos da consciência.

Foi, portanto, o branco, que determinou para si a capacidade de ser inteligente, e, em contraposição, determinou a incapacidade do negro ser inteligente. Tal determinação só é real na ilusão branco-europeia opressora, ou seja, ela não passa de uma invenção.

No caso da diferença entre o Eu – o sujeito branco – e o Outro – o sujeito negro-, o abjeto traduz uma espécie de massa que pertence ao Eu, que está dentro do Eu, mas do qual o Eu sente vergonha. Por isso, o exterioriza a ponto de ressignificá-lo e transpô-lo para um outro sujeito que é separado biologicamente do Eu e que, por possuir características fenotípicas que se distanciam da imagem que o Eu tem de si mesmo, escolhe-o como depósito dos seus medos e rejeições, dando-lhe forma e cara de ser humano a uma sintetização de ideias materializadas na forma de indivíduo oposto a esse Eu e que, por ser oposto e por ter medo dele, o rejeita e o minimiza, fugindo dele. (Kristeva, 1982, online).

Este pensamento que articula Eu, Outro constitutivo e abjeto explica o funcionamento do racismo, pois tem-se: o Eu – o branco, o primeiro, a base, o detentor de todas as características positivas possíveis –; o Outro constitutivo – o negro, o segundo, o rejeitado, o detentor das características negativas que o branco não quer para si e deposita nele; e, por último, o abjeto – representação desses traços físicos, mentais e comportamentais que o Eu não considera aptos para si e rejeita.

É sob este patamar que o racismo atua, identificando os aspectos rejeitados no negro e marginalizando-o por possuir tais especificidades que só são reais por meio do mecanismo psíquico do branco. Não obstante, há um problema nessa lógica cartesiana que é esse “penso, logo, existo” que produz a criação do que está fora do Eu por meio do Eu e do que o Eu quer que esteja dentro e fora dele. O que isso quer dizer é que se é

a partir do Eu que é criado o resto, esse resto tem uma desvantagem ao não ter tido a oportunidade de ser o primeiro a escolher, de ser o primeiro a criar, tendo que se conformar com o que restou para ele, com o que o Eu deixou para ele ser e, assim, o Outro tem que viver no mundo sem questionar a sua posição.

O negro viu-se nessa situação na qual ainda se encontra imerso, sendo não só criado pelo branco que se denominou como o primeiro e mais relevante na ordem social, mas também rejeitado por causa dessa criação ter sido manifestada em uma ordem injusta e discriminatória. As injustiças social e racial são explicitadas, desta forma, pela injustiça com a qual o sistema de raças foi gerado pela elite branco-europeia dominante, aquela que ainda tem a intenção de afastar o negro da sua humanidade.

O racismo diversificado nas sociedades contemporâneas buscou novos caminhos e espaços de atuação gerando, assim, ambientes propícios nos quais foi estabelecido, posicionado e fixado. A raiz disso pode ser justificada pelas diferentes formas que têm sido encontradas por pesquisadores que denominaram modalidades específicas de racismo em espaços diversos. Partindo do racismo como sustentação de uma sociedade vertical, cuja detenção do poder reside nas mãos da minoria branca descendente de europeus e onde as populações negras afro-brasileira e afro-colombiana são discriminadas e marginalizadas a fim de manter o opressor na esfera do poder, surgem diferentes formas de racismo que visam perpetuá-lo e imortalizá-lo como a única forma de gestão das nações que vivenciaram a escravidão.

O doutor Silvio Almeida, autor do livro "Racismo Estrutural", atribui à sociedade a responsabilidade da discriminação racial por esta afiançar o racismo estrutural, alegando operar sob mecanismos planejados e naturalizados para atuar de forma específica sobre a população negra desprovida de apoio legal por parte das instituições. Ao definir o racismo estrutural, o autor expressa que:

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição". Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre

mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Almeida, 2019, p. 41, *grifos do autor*).

Como mencionadas pelo autor, tais mudanças políticas, econômicas e sociais são as bases para erradicar o racismo estrutural. Entende-se, então, que racismo estrutural é assim denominado por tratar-se de uma criação estruturada pela sociedade e seus pilares que se juntaram, e ainda se juntam, para proteger o estado das funções que possibilitam e trabalham em prol de manter o racismo como principal alicerce, resultando em um acordo institucional coletivo para não só promoverem o racismo, mas também fazerem parte da sua reprodução cotidiana.

As condições de vida da população afro-brasileira e afro-colombiana são uma amostra dos prejuízos sofridos por um conjunto humano devido às ações prejudiciais de outro conjunto. As favelas são um exemplo de como a sociedade estabeleceu fronteiras entre cidadãos de uma mesma região, delimitando setores próprios para moradia da população negra, limites que não podem ser ultrapassados devido à proteção que tem sido planejada para a população favorecida, a branca, cujas condições de vida costumam ser diferentes. Por este motivo, evitar o contato ou a aproximação entre os locais de habitação dos/as negros/as e dos/as brancos/as foi estabelecido como planejamento urbano.

O indivíduo branco na sua superioridade autoatribuída determinou posições inferiores para os/as negros/as que foram utilizadas para seu próprio benefício e que agora rejeitam e descartam para fora da sociedade “ideal”, estabelecendo fronteiras entre cidadãos “modelo” e os “Outros”. As consequências destas relações hierárquicas podem estar refletidas nessa separação social que implementa o racismo como argumento para segregar seres humanos, apresentando-se como um grande problema globalizado e derivando o racismo estrutural das sociedades, cuja miscigenação é discutida.

O propósito de pesquisadores das relações étnico-raciais parece ser, agora, mais difícil de ser atingido, considerando que a base sob a qual se estabeleceram tais pressupostos fortaleceu-se e as crenças que se formaram ao redor dela estão muito bem sedimentadas. O que fazer, então, para repensar o mundo e as relações entre humanos a partir de uma base social, política e econômica racista, formada paulatinamente há vários séculos? Infelizmente são muitas as gerações contaminadas por esta falsa crença

de que há, de fato, indivíduos que operam em frequências mais baixas de conhecimento e de destrezas, motivo pelo qual merecem um tratamento diferenciado e negativo. A manutenção da ordem social e racial está ligada a uma necessidade de superioridade, pois se todos os indivíduos estivessem no mesmo nível, os brancos dominantes não poderiam exercer o seu poder.

A discriminação racial coloca, desta forma, os grupos raciais em espaços geográficos e psicológicos diferentes para que aconteça uma separação sistemática e seja mais fácil que um grupo crie preconceitos sobre o outro, limitando o contato entre os indivíduos pertencentes a ambos os grupos. Um exemplo prático é encontrado no Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, onde as pessoas que moram nas favelas raramente têm contato com as pessoas de outros espaços da cidade e vice-versa. Contudo, os brancos não precisaram ter contato cotidiano com a população negra para formar um imaginário sobre eles, pois o trabalho de minimização dos/as negros/as pela sua raça foi amplamente divulgado e surtiu efeito global.

Com os estudos decoloniais e descoloniais do século XX iniciaram-se os questionamentos e problematizações do racismo como problema estrutural, alicerçado nas relações de poder que se seguram e se mantêm na sociedade por meio das instituições que se posicionam, direta ou indiretamente, a favor da discriminação racial. Não obstante, Almeida indica que quando esta discriminação é tomada no sentido de separar um grupo de outro para atribuir benefícios ao grupo historicamente desfavorecido, isto é chamado de discriminação positiva “definida como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa – a que causa prejuízos e desvantagens” (Almeida, 2019, p. 27), ressaltando que a discriminação negativa já é a negação de benefícios ou direitos a um grupo por motivos raciais.

É importante destacar que o processo discriminatório é inversamente proporcional, considerando que não há racismo ou discriminação racial perante a população negra se a população branca não é beneficiada como compensação. Para exemplificar esta premissa, analisemos os atos mais frequentes de racismo vivenciados cotidianamente por indivíduos negros. Agressões verbais dirigidas a pessoas negras sempre têm um ponto de comparação com as pessoas brancas. Por exemplo, quando se agride

verbalmente um negro pelo seu cabelo, o que realmente está acontecendo é uma comparação com o cabelo do branco, isto é, o indivíduo branco ri do cabelo cacheado do negro porque é “feio” e diferente em comparação com o cabelo do branco.

Assim, o racismo é construído e produzido na atualidade, buscando características atribuídas à população negra que são opostas às conferidas à população branca. Portanto, os brancos dominantes não só apontam o que é tido por eles como negativo, mas também a sua contraparte positiva, embranquecida.

Vale aqui ressaltar novamente a figura do Outro constitutivo, que interage com o Eu só para contradizê-lo, para separar-se dele, para diferenciar-se dele. Para atingir tal fim, precisa complementá-lo, pois não existiriam tais atribuições positivas se não existissem as negativas dos Outros que servem para reforçar que é o branco que as possui. Se todos os indivíduos, segundo este pensamento, tivessem a capacidade de incorporar e expor qualidades como as “inatas” dos brancos, não seria possível fazer tal comparação, a discriminação racial não teria sentido e cairia em desuso.

A comparação entre grupos raciais está ligada a uma concepção individualista do racismo no qual, de acordo com esta concepção, os responsáveis pelos atos pontuais de racismo são indivíduos isolados que nada têm a ver com um *modus operandi* do racismo que atua em grande escala (Almeida, 2019, p. 29-30). Não é possível negar a existência e constância deste tipo de racismo; porém, também não é possível afirmar que é a base do problema e que erradicando-o, não haveria mais racismo na sociedade. As ações racistas individuais não representam a totalidade da discriminação racial que se observa no caos social no que diz respeito às relações étnico-raciais, assim como as ações antirracistas individuais não surtem um efeito de impacto para erradicar definitivamente o racismo.

Ignorar a magnitude do racismo nas sociedades latino-americanas é um erro no qual não se pode incorrer, em vista que isto significaria – e significa na atualidade – o descaso a situações mais abrangentes e provenientes de personalidades e entidades de poder, cujas ações repercutem em grande escala. Elas vão além de agressões verbais e físicas diretas que se manifestam em uma escala menor, se comparadas com as formas de racismo institucionalizadas que afetam um número maior de pessoas ao mesmo tempo e por um tempo, na maioria das vezes indefinido.

O que aqui é deixado de lado é o fato de que o racismo não é uma questão de discriminação racial cujos sintomas aparecem somente em certos indivíduos preconceituosos, sem educação e instrução sobre os males do racismo e sem conhecimento e consciência histórica sobre a população negra em países colonizados. O que realmente importa, como apontado por Almeida, é que o racismo é uma questão institucional e estrutural. A concepção institucional, segundo o autor, contém em si uma formação racista mais complexa e organizada que a anterior, considerando que as instituições começam a operar sob mecanismos que acabam por outorgar certos privilégios para o grupo racial branco e, em contrapartida, desvantagens para o grupo racial negro (Almeida, 2019, p. 30).

Como consequência do conjunto de normas sociais sob as quais os indivíduos devem atuar para não irem contra o que está estabelecido institucionalmente para o funcionamento efetivo da sociedade, há uma série de atitudes que vão sendo conformadas e aprendidas pelo corpo social. Com o comportamento racista e atribuição de desvantagens e rejeição pelas populações menos favorecidas, as instituições acabam por instruir os cidadãos a se comportarem como tal e a institucionalizar o comportamento racista, pois “Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências” (Almeida, 2019, p. 31).

É evidente que as instituições foram criadas pela coletividade no convívio social para a manutenção de uma ordem que permitisse a estabilidade entre cidadãos. Não obstante, essa estabilidade que se quer manter é aquela que também mantém a população negra em uma posição inferior. Portanto, sendo as instituições responsabilizadas pelo racismo que se encontra estabelecido como norma, cabe agora analisarmos se são as instituições as verdadeiras responsáveis ou se é a sociedade, formada por cidadãos, que criou as instituições para atuarem dessa forma, e é a que realmente ocupa o primeiro lugar como motivadora e executora do racismo socialmente estabelecido. A conclusão estabelece-se sob o fato de que o racismo funciona por meio de diferentes polos que se relacionam entre si e possibilitam o seu fortalecimento.

Ao fazerem parte da sociedade, as instituições, são um produto de ordem social, o que significa que operam dentro do construto social e não fora dele, não sendo, por si

só, as responsáveis pelo racismo institucional. Podem ser consideradas ferramentas por meio das quais é possível a institucionalização legal e obrigatória dos elementos que compõem o racismo. Desta forma, compreende-se que tanto a concepção individualista do racismo quanto a institucional, não estão isoladas uma da outra, pois é este conjunto fortalecido que permite a sua manutenção e dificulta a sua erradicação. Não há racismo institucionalizado sem indivíduos racistas, sem sociedade racista, como também não há, ainda, indivíduos abertamente racistas sem o apoio de instituições que têm o racismo como base estrutural:

Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2019, p. 32).

Esse interesse de poder e dominação política e econômica se iniciaram na época da colonização e da escravidão, não sendo características construídas nas sociedades contemporâneas. Por serem seculares, estão arraigadas à forma com que o desenvolvimento humano comum e normal nestas sociedades é visto. Adquirindo força por meio dos séculos, o racismo conseguiu entremear-se até o ponto em que as normas institucionais são racistas e não são questionadas por serem regras que o conjunto social deve cumprir para manter-se da maneira que foram planejadas desde o início.

Havendo interligado o racismo de teor individualista com o racismo de teor institucional, é necessário, neste momento, ressaltar que as instituições utilizam alguns mecanismos de poder para impor uma força opressora sobre o grupo oprimido, com o intuito de que os detentores do poder permaneçam consolidados como dominadores sem que a sua posição corra o risco de ser substituída por esse grupo.

Para que isto aconteça, as instituições, que já foram consolidadas pelo grupo dominante, construíram o seu funcionamento por meio da manipulação que “ensinou” aos grupos menos favorecidos que as regras simplesmente devem ser cumpridas. Por este motivo, os questionamentos perante as injustiças raciais, disfarçadas do resultado do cumprimento das regras, desaparecem para dar lugar à aceitação de que as normas que são, na verdade, representação do poder nas mãos do branco, devem ser respeitadas

para a manutenção da ordem social. Contudo, nem sempre esta tentativa de manter o poder, por meio da opressão, do medo ou de normas a serem seguidas por ordem institucional, é efetiva. Sendo as instituições parte da sociedade, a mesma sociedade propõe formas de mitigar esse poder:

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados (Almeida, 2019, p. 33-34).

Esta omissão por parte das instituições faz parte do sistema racista pois, ao não agir contra as injustiças, tendo o poder de fazê-lo, elas tornam-se cúmplices. Contudo, este mesmo sistema não impede que métodos de reparação dos danos causados pelo próprio sistema, como maneira de retribuir às pessoas afetadas pelos anos em que o racismo tem sido legitimado tanto individual quanto coletivamente, surjam apoiados pelas próprias instituições. Aparece, desta forma, a conscientização de que havendo possibilidades de ir contra o sistema institucional racista, as pessoas que representam os grupos não racializados podem ativar mecanismos de ação antirracista que contrariem o sistema estabelecido, considerando o fato de que havendo sido criado pela sociedade, o sistema pode ser modificado pela própria sociedade.

A reflexão leva a um lugar em que mesmo se o sistema institucional estiver corrompido e tenta impedir o surgimento de uma nova organização formal em que não existam vantagens e desvantagens atribuídas às pessoas de acordo com a sua raça, existe a possibilidade de que grupos dentro dessas instituições se organizem para enfraquecer as bases sobre as quais formaram-se as regras que foram instauradas em primeiro lugar. A educação, como instituição que forma para a cidadania, também apresentando falhas e acertos, pode demonstrar como esse mundo tem possibilidades de mudança se forem postas em prática estratégias de transformação aplicadas a partir do espaço escolar.

Sendo a educação uma das instituições mais propensas a serem manipuladas para que seja vista como neutra, ou seja, para que a população pense e sinta que não tem nada a se fazer com o que acontece no mundo fora dela, é fundamental que se

entenda que as informações apresentadas em sala de aula são primordiais para a compreensão que o aluno terá sobre o mundo. Um exemplo está nas doutrinas acadêmicas puramente conteudistas, nas quais o aluno não recebe informações para além dos conteúdos clássicos previamente estipulados para cada disciplina. O fato de não existirem reflexões sobre temáticas como o racismo, ignorando que o problema existe e que irá, certamente, atingir muitos estudantes no cotidiano fora da escola, aparece como sintoma de que as instituições educativas não se sentem parte disso, não se sentem responsáveis pelos problemas sociais, tornando-se cúmplices do problema já estabelecido.

A preocupação gerada no bojo da educação, como sistema que ignorava o problema, foi descobrindo novas preocupações, considerando que o racismo não é somente uma questão com a qual todos os alunos, independentemente do grupo racial ao qual pertençam, terão que lidar no futuro, fora do espaço escolar, pois já lidam como ele dentro das próprias escolas. O racismo é percebido no convívio acadêmico cotidiano, tendo em vista que, desde crianças, infelizmente, os indivíduos aprendem a ser racistas e muitos deles sentem-se livres para exteriorizar o racismo aprendido nos próprios espaços escolares. É um problema de grande magnitude, abarcando desde crianças a adultos e que acontece em todos os lugares possíveis.

Por esta razão, a revisão e reestruturação das instituições educativas que não fogem do racismo, estando influenciadas pelo racismo institucional, se fez necessária a partir de um olhar antirracista que não aceita o posicionamento neutral do sistema educativo em relação ao racismo em sala de aula, sendo um problema que pode ser observado dentro dos seus próprios limites.

Uma outra problemática social, que parece não estar relacionada diretamente com o racismo, é problematizada a nível mundial: a degradação e necessidade de proteção do meio ambiente. Na presente pesquisa buscamos veicular conceitos que auxiliem no entrelaçamento do Racismo com o Meio Ambiente, em consequência, na seguinte seção, trazemos as aproximações da educação com o meio ambiente no Brasil e na Colômbia, sendo uma temática de teor social que tem integrado os currículos escolares.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NA COLÔMBIA

No livro *A formação de educadores ambientais* de Mauro Guimarães, o autor reflete sobre a crise ambiental a partir de uma perspectiva humana e, sobretudo, social na qual os problemas, por terem sido causados e seguirem sendo causados por seres humanos, possuem uma profundidade maior. Não são simplesmente uma questão de má disposição de recursos e resíduos, mas também de desinformação, bem como da atuação de agentes responsáveis pelo cuidado ambiental, entre muitas outras causas que têm os indivíduos como executores, uma vez que as forças que regem e decidem sobre o planeta, seu cuidado e gestão, são inteiramente humanas e dependem de uma consciência crítica que ultrapasse questões de teor econômico, por exemplo, e que se limitem a estabelecer um meio ambiente adequado para a boa existência e experiência humana e de todos os seres no planeta.

O problema origina-se na falta de problematização da consciência ambiental e socio estrutural pois, a sociedade, da forma em que está estruturada, acaba sendo a fonte primária da crise ambiental trazendo as consequências da maioria, ou da totalidade, dos problemas sociais. O capitalismo, o trabalho, os modos de produção, a vida acelerada, entre outros fatores, criados e mantidos por humanos, funcionam como uma maquinaria ininterrupta e dependente de cuidados e ajustes para o seu funcionamento. Problematizar as atitudes contraproducentes ao planeta não fazia parte das práticas recorrentes, até que o próprio sistema se viu atrapalhado por si mesmo, pois a insustentabilidade da manutenção das dinâmicas de contaminação que estavam sendo prejudiciais à saúde e à vida em geral dos habitantes do planeta, tornou-se evidente.

Grosso modo, é possível afirmar que na atualidade existe uma pressão institucional, assim como de organizações governamentais e não governamentais, para conseguir a aceitação da crise ambiental, apontando os atores dos setores que mais contaminam, fazendo-lhes saber que mudanças são necessárias para avançar na reconstrução do destruído. Deve-se tomar os pedaços e uni-los para que exista uma consciência diferenciada por parte das indústrias, e de todos os atores sociais envolvidos, e que permita uma reflexão sobre os danos causados ao meio ambiente.

Contudo, mesmo sendo amplamente divulgado nas publicidades, propagandas, filmes, séries, redes sociais etc. que estamos em uma nova era de propagação de informações referentes aos danos ao planeta e das formas em que podemos reverter os danos por meio de ações pontuais, é evidente que o lucro ainda continua sendo a prioridade.

Houve uma tentativa de salvaguardar a experiência dos usuários com produtos que a própria indústria produz. Como ela já os tinha acostumado a viver usufruindo de seus produtos, realizou uma tentativa de que aprendessem a utilizá-los de forma responsável, com o intuito de serem “responsáveis” com o ambiente, ou melhor, responsabilizados pelos danos a ele causados. Foi mostrado ao mundo como aqueles que idealizaram uma solução para que os usuários continuassem consumindo seus produtos, esta traduziu-se em atos de ganância, mas com a ilusão de que com medidas paliativas realmente estariam ajudando a preservação ambiental.

A realidade é que o dano já estava feito e as medidas tomadas não eram eficazes o suficiente para a sustentabilidade das práticas humanas relacionadas à sua convivência com o planeta, fazendo com que o indivíduo, no seu cotidiano, fosse apontado como o único ator culpado pelas suas ações contraproducentes e prejudiciais, deixando de lado a interação industrial e o capitalismo exacerbado.

No seu livro, o autor Mauro Guimarães chama a atenção para a educação como elemento primordial da base das mudanças sociais. Portanto, dá ênfase à atuação docente como motor de transformações que servem para elucidar problemas e suas possíveis soluções. O processo educativo, posto a serviço da sociedade, é uma ferramenta-chave que permite educar para despertar a curiosidade na busca pelo combate aos problemas sociais e, mais especificamente, aos problemas ambientais.

A comunicação entre professores para desenvolver a problemática do meio ambiente em sala de aula, por meio de conversas sobre como criar consciência em relação aos problemas ambientais, é uma ação fundamental no seu combate, pois, por meio da educação é possível criar consciência para que as pessoas compreendam sua posição no mundo e a responsabilidade que têm com suas ações.

Existe o compromisso da educação com a educação ambiental pois esta, além de funcionar como mecanismo de conscientização, também supõe uma janela de

apresentação de fatos que afetam tanto os alunos quanto todos os atores sociais. É uma oportunidade para que os estudantes internalizem as situações nas quais eles, bem como os seus familiares estão imersos, para que reflitam nas próprias práticas e as das pessoas com as quais convivem.

As informações que os educadores apresentam aos seus alunos é um primeiro passo para a conscientização, o que leva a outros caminhos e outras ações preventivas, ao gerarem dúvidas e questionamentos que resultam em ideias criativas, ou em pequenas mudanças de atitudes em relação ao entorno, tanto no espaço escolar quanto fora dele, ultrapassando as margens do acadêmico e entrando na comunidade.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 insere a Educação Ambiental como necessária, sendo responsabilidade do poder público executá-la com o intuito de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino” (artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI). É importante ressaltar que isso não representa uma proposta ou ideia formulada por professores e dirigida aos alunos para utilizar a educação como alicerce de mudanças sociais; porém, é uma lei constitucional a ser cumprida.

Ao mesmo tempo, “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como consequência da Constituição Nacional, determina que essa perspectiva de educação seja considerada uma diretriz para os conteúdos curriculares da educação fundamental” (Guimarães, 2012, p. 24), facilitando a sua inserção assertiva no ambiente acadêmico.

O papel do educador, ao educar para a sociedade, introduz uma narrativa que vai além do ensinar a fazer, pois representa a formação para a cidadania, para a consciência social, para as atitudes humanas que estejam relacionadas ao bem da comunidade, do país e do mundo. A organização acadêmica em prol de uma educação que ultrapasse as fronteiras do conhecimento teórico para o mundo prático é, em si mesma, uma organização global e estrutural, incorporando os alunos em um sistema aparentemente já definido e com suas próprias regras difíceis de transgredir. Contudo, é a ação dentro da sala de aula que possibilita enxergar outras arestas, que permitem ampliar o conhecimento para diferentes lugares e espaços ambientalmente afetados em todo o território e que não tem limites no espaço escolar.

Trazer para o âmbito acadêmico conteúdos de teor ambiental é justificado pela responsabilidade de proteger o meio ambiente e introduzir os alunos a novos lugares

talvez por eles desconhecidos. A educação para a cidadania é a base de qualquer ação em prol da sociedade, educação que diagnostica problemáticas de teor social e as aproxima do teor acadêmico, insistindo em demonstrar que, por intermédio da apresentação de conteúdos didáticos específicos da educação ambiental, é possível realizar mudanças externas ao espaço escolar delimitado. De forma a estabelecer as suas bases para os projetos, destacam-se organizações que possibilitam estas ações, como por exemplo:

Os Ministérios do Meio Ambiente, da Educação, de Ciência e Tecnologia e o Ministério da Cultura apresentam, conjuntamente, o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), que visa, por meio de seus princípios e linhas de ação, intensificar a implementação da educação ambiental na sociedade nacional (Guimarães, 2012, p. 24).

Assim, torna-se viável, por estarem apoiadas pelos Ministérios supracitados, propostas teórico-práticas nos formatos de aulas explicativas, práticas, entre outras, a princípio com o intuito de sustentar os seus objetivos.

Ao relacionar o problema meio ambiente com o racismo ambiental, epistemologias étnico-raciais, saberes sobre ecologia, entre outros, percebemos serem conceitos que devem ser trabalhados em conjunto, pois, assim, será estabelecido um caminho organizado para cumprir a sua função informativa e transformadora. Cabe agora decifrar se as produções das obras literárias possuem conteúdos relacionados com a temática ambiental e racial e se esses conteúdos são suficientes para produzir mudanças reais no pensamento e na consciência social que os alunos formam no período escolar.

Por serem países cujos níveis de problemas ambientais são altos, a educação ambiental que faz parte do projeto constitucional do Brasil e da Colômbia, e que funciona como meio de conscientização, propõe uma atuação docente ativa relacionada às propostas acadêmicas que englobam desde aulas expositivas referentes a temáticas de teor racial e meio ambiente até dinâmicas complementares com seus respectivos materiais que sirvam de referência para uma educação que priorize a conscientização coletiva dos estudantes em relação a estes temas de interesse social.

A funcionalidade de uma educação ambiental corresponde ao aprimoramento da versão que o conjunto social possa ter em face das medidas necessárias para a preservação do meio ambiente, isto é, a criação de uma nova consciência social que seja

formada desde os anos iniciais para que, a partir do espaço escolar, os alunos criem outra forma de pensamento mais responsável que prevaleça no futuro, confiando que desde uma tenra idade os alunos sejam encaminhados, por meio da educação, a ter contato com estes conhecimentos, trazendo efeitos positivos a todos.

A responsabilidade social planejada e iniciada a partir da gestão escolar, orientada a suprir necessidades globais corrobora os problemas reais e que pressupõem uma ameaça para o equilíbrio na terra. Os fins sociais pensados com antecedência encontraram diversas posições mediante as quais há possibilidades de remediar os erros cometidos no passado. Mesmo não sendo possível que as práticas que criam os problemas sejam zeradas, a projeção é que os cidadãos comuns possam ser mais responsáveis no cotidiano, inclusive para que estes influenciem positivamente as grandes indústrias que detêm uma grande responsabilidade no assunto.

3.1. Leis da educação ambiental: Brasil e Colômbia

A educação ambiental é um termo utilizado para referir-se à responsabilidade que a educação tem como instituição social cujos objetivos contêm as necessidades de instruir aos cidadãos para a formação de indivíduos conscientes e com capacidade de rejeitar atitudes que possibilitam a manutenção de problemáticas sociais. Isso ficou oficializado em 27 de abril de 1999, por meio da Lei nº 9.795 nos artigos 1 e 2, que explicam tanto a educação ambiental na sua definição constitucional quanto ao seu escopo e alcance no Brasil.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Ministério do Meio Ambiente, 1999).

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Ministério do Meio Ambiente, 1999).

A oficialização desta lei prometeu funcionar como promotora da responsabilidade social com o meio ambiente, e como fomentadora do planejamento institucional, em todos

os níveis de educação. Esta lei é a favor da proteção ao meio ambiente com a instauração de uma base para despertar interesse pela temática do meio ambiente no espaço escolar e para gerar uma verdadeira mudança no patamar nacional e internacional. Ela almeja que por meio da cooperação possa ser criada uma estrutura sólida o suficiente para frear a grande problemática mundial em que estão se convertendo os problemas criados pela negligência diante do uso desmedido e imprudente do meio ambiente e dos seus recursos, permitindo as mudanças climáticas como o aquecimento global, a destruição da camada de ozônio, entre outros prejuízos ao meio ambiente.

No segundo capítulo da Lei nº 9.795 “Da Política Nacional de Educação Ambiental” estabeleceu-se que o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), assim como órgãos públicos municipais, estaduais, órgãos públicos da União, órgãos não-governamentais de educação ambiental, instituições educativas privadas e públicas, seriam os responsáveis pela informação e instrução da sociedade sobre o meio ambiente (Brasil, 1999, Art. 7).

Por outro lado, na Colômbia, a *Constitución Política*, no Título II, Capítulo III “*De los Derechos Colectivos y del Ambiente*”, especificamente no Art. 79, estabelece que:

Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo. Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines (Colombia, 1991, Art. 79).

Vale especificar que foi em 1993 com a Lei nº 99 que se formou o Ministério de Ambiente na Colômbia, sendo possível a criação do Sistema Nacional Ambiental que promoveria o planejamento territorial da nação, assim como a gestão dos recursos naturais renováveis, a fim de manter um desenvolvimento adequado e sustentável que não interferisse na qualidade de vida dos cidadãos colombianos. A responsabilidade do Estado perante o desenvolvimento ambiental, responsável tanto pelo meio ambiente quanto pelos seres humanos, responde à necessidade de monitoramento das atividades que utilizam recursos naturais para os diferentes tipos de indústrias.

No texto “*Educación Ambiental: Política Nacional*” criado pela *Oficina de Educación y Participación, asesora de Educación Ambiental del MAVDT*, pelo Programa

Nacional de Educación Ambiental del MEN, pelo Ministerio de Educación Nacional, pela Universidad Distrital – Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales, entre outras organizações colombianas, são colocados como objetivos a promoção de uma educação que analise a realidade com vistas à sua transformação e à organização de epistemologias e metodologias que sustentem a relação do ser humano com o ambiente, que guiem as ações em todos os setores no que diz respeito à educação ambiental, entre outros.

O intuito de criar uma educação ambiental que vise “[...] el fortalecimiento de los procesos participativos, la instalación de capacidades técnicas y la consolidación de la institucionalización y de la proyección de la educación ambiental” (Carrasco, 2003, p. 28) é construir uma “cultura ética y responsable en el manejo sostenible del ambiente” (Carrasco, 2003, p. 28), para que, assim, a educação ambiental esteja focada em verdadeiras mudanças de perspectiva, permitindo, por sua vez, verdadeiras mudanças institucionais e sociais que se traduzam em melhorias para o meio ambiente, para que este não seja utilizado como descartável.

Segundo o texto supracitado, a educação ambiental:

[...] debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes, por supuesto, se sustentan en criterios para el mejoramiento de la calidad de vida y en una concepción de desarrollo sostenible, entendido éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes y asegure el bienestar de las generaciones futuras. El cómo se aborda el estudio del problema ambiental y el para qué se hace educación ambiental, depende de cómo se concibe la relación entre individuo, sociedad y naturaleza y el tipo de sociedad que se quiere (Carrasco, 2003, p. 34-35).

Analisando a citação anterior, a educação ambiental permite uma reflexão coletiva sobre o ser humano e o ambiente natural que o rodeia, contribuindo para a observação crítica do meio ambiente e para a consciência da importância que tem a atuação do humano na natureza que é sábia na produção natural de seus recursos e que provê ao indivíduo ferramentas para interagir com os espaços e para perpetuar sua permanência neles, estabelecendo parâmetros de respeito e valorização.

O foco da educação ambiental passa a ir além de criar consciência no presente, mas garantir que as gerações futuras possam desfrutar do planeta e seus recursos, sem que existam problemas de saúde, por exemplo, que inviabilizem a sua subsistência e dificultem a sua qualidade de vida.

No texto também se faz uma reflexão sobre a importância da educação ambiental para que os problemas ambientais não sejam tratados apenas na sua dimensão biológica, física e química, pois precisam ser vistos com base na perspectiva do ser humano e as complexidades sociais que o fazem agir sob determinações que, às vezes, não têm resultados negativos visíveis a curto prazo. Por este motivo, o indivíduo, que é obrigado a agir de forma “natural” perante categorias como a econômica e a política, que o leva a tomar decisões imediatas que respondam a necessidades imediatas, não considera os efeitos humanos sobre o meio ambiente (Carrasco, 2003, p. 36).

Outras considerações no texto afirmam que:

La educación ambiental debe ser intercultural. Para su desarrollo es fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural, el intercambio y el diálogo entre las diferentes culturas. Debe buscar que las distintas culturas puedan tomar lo que les beneficie del contacto con otras, en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada. La educación ambiental debe propiciar la construcción permanente de una escala de valores que les permita a los individuos y a los colectivos, relacionarse de manera adecuada consigo mismos, con los demás seres humanos y con su entorno natural, en el contexto del desarrollo sostenible y del mejoramiento de la calidad de vida. Los proyectos educativos en general, y en particular los que tienen que ver con el ambiente, deben ser regionalizados y participativos, esto es, deben tener en cuenta las necesidades de las comunidades locales y regionales, atendiendo a sus propias dinámicas como motor de la construcción de verdaderos procesos democráticos (Carrasco, 2003, p. 41).

O planejamento da educação ambiental teve como alicerce a compreensão internacional de que os problemas ambientais cabiam a toda a comunidade nacional e internacional, não existindo somente em um território específico. As pretensões de um desenvolvimento humano em conexão com a natureza pressupõem um desenvolvimento saudável, evitando o crescimento de um dos fatores em detrimento da destruição do outro. Às vezes, sem ter conhecimento e sem agir de forma proposital a princípio, o humano tem atuado de forma a prejudicar o meio ambiente, em um existir contínuo no qual a relação com o meio que o rodeia nem sempre foi a mais respeitosa.

Normalmente era o planeta que sofria e se deteriorava em uma grande escala, enquanto os indivíduos aproveitavam os frutos que a Terra dava, aqueles que eles tinham aprendido a produzir a partir dela, isto é, os artificiais e não os frutos naturais que esta provê.

Ao ser tratado como se sua existência fosse somente para providenciar algo ao humano, sem hesitações nem questionamentos do que este necessita, como se fosse escravo das vontades humanas, o planeta começou a exigir dos indivíduos uma relação recíproca que demandava dar para receber. Por causa da relação desproporcional, a balança começou a pesar mais do lado do planeta, não sendo só ele que sofre a má disposição do ser perante ele, mas o humano que também já passou a sofrer as consequências.

Educar a sociedade para que aprenda a interagir sem destruir o meio ambiente não é só uma questão de reflexão, pois significa ir além do pensamento de preservação daquilo que os indivíduos precisam para viver, para adentrar o espaço da consciência coletiva sobre a urgência de agir em prol da conservação, considerando que se não forem tomadas as providências necessárias no presente, não haverá um futuro estável no qual o humano tenha outra oportunidade de replanejar seu estilo de vida, pois o colapso ambiental é uma ameaça que deve ser evitada neste momento histórico.

Por conseguinte, a partir da Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1972 em Estocolmo, que precedeu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de 1977, em Tbilisi, Geórgia (ex-URSS), estipulou-se a problemática ambiental como de caráter global, fazendo-se necessárias estratégias para revertê-la. O ato das conferências privilegia um estado de alerta que provocou a busca por opções educativas que adentrassem o espaço acadêmico e se adaptassem ao público-alvo. A educação ambiental deveria, então, considerar a idade dos educandos e as temáticas que precisavam ser ensinadas. A metodologia também era importante neste trajeto iniciado, cujo planejamento deveria ser meticuloso.

Em relação à força base que impulsiona a educação ambiental para se tornar produtiva ao desenvolvimento humano, esta abarca a responsabilidade social com o entorno, assim como a responsabilidade da autogestão das práticas de consumo. Por isso, “la educación ambiental debe tomarse como una nueva perspectiva que permee el

tejido social y lo oriente hacia la construcción de una calidad de vida, fundada en los valores democráticos y de equidad social (Carrasco, 2003, p. 41), encontrando caminhos para a transformação por meio da apelação à humanidade que ainda há nos processos mecânicos e artificiais da vida humana no planeta.

La educación ambiental debe estar orientada hacia la formación para la participación en procesos de gestión; pues es a través de ellos que los individuos y los colectivos se hacen conscientes, tanto de sus competencias y responsabilidades como de las de los demás para la toma de decisiones, en lo que a la resolución de problemas ambientales se refiere. Esto implica, por supuesto, un conocimiento de la realidad (entorno natural y sociocultural), que estos han construido, que hace parte de su mundo y en la cual desarrollan su vida; razón por la cual, la idea de gestión y de un actuar responsable, son en últimas los únicos garantes de una formación ética para el manejo armónico y sostenible del sistema ambiental (Carrasco, 2003, p. 43).

Para que haja a participação ativa do conjunto social como um todo no gerenciamento dos recursos do planeta, é preciso que este conjunto tenha conhecimento dos procedimentos que participam da gestão, pois o desconhecimento do problema impossibilita o avanço na sua resolução. Pelo contrário, possibilita que as decisões que deterioram o meio ambiente continuem em uma linha de pensamento que privilegia o lucro em detrimento da preservação de recursos naturais, bem como do cuidado e manutenção de todos os cantos do planeta.

3.2. Algumas datas relevantes para a Educação Ambiental: Brasil e Colômbia

Os problemas do meio ambiente descritos no plural por não serem próprios de uma única região, e sim internacionais, elucidaram a importância de propostas participativas em todo o mundo, gerando reuniões e conferências nas quais a participação mundial era necessária, senão obrigatória. O texto “Educação e Meio Ambiente” dos autores Mendes, Lopes e Salles trata a concepção de educação ambiental considerando o seu contexto histórico, lembrando que o Programa Mundial de Educação Ambiental e o Programa Internacional de Educação Ambiental, formado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tiveram a sua fundação em espaços de cooperação e conversas internacionais onde

estipulou-se como prioritária e urgente a educação ambiental (Mendes, Lopes, Salles, 2014, p. 17).

Uma das conferências mais relevantes para os debates do meio ambiente foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972 (Mendes; Lopes; Salles, 2014, p. 17), que promoveu a educação ambiental como prioridade. É importante lembrar o papel da UNESCO, pois em 1975 em Belgrado, Iugoslávia, realizou-se o Encontro Internacional de Educação Ambiental, quando surgiu o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e foi formulada a Carta de Belgrado, que continha pontos centrais para a construção de uma consciência ambiental global que representasse a todos e todas, considerando suas diferenças culturais e locais e que promovesse uma educação contínua e progressiva em matéria de educação ambiental.

Além das diversas conferências internacionais sobre o meio ambiente, aconteceu no Rio de Janeiro, em 1992, a denominada “Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento” que representou um ponto de inflexão para o Brasil, permitindo a realização da “Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Agenda 21 e os meios para sua implementação, Declaração de Florestas, Convenção-Quadro sobre Mudanças Climáticas e Convenção sobre Diversidade Biológica” (Mendes; Lopes; Salles, 2014, p. 17), possibilitando ao governo do Brasil, por intermédio do Ministério da Educação, a construção da “Carta Brasileira para a Educação Ambiental” (Mendes; Lopes; Salles, 2014, p. 17). Esta carta estabeleceu a necessidade nacional e internacional de implementar, como obrigatória, a educação ambiental em todos os níveis de escolaridade, incluindo as crianças, jovens e adultos para a formação cidadã da consciência ambiental.

A Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (CMDs), que ocorreu em Johannesburgo em 2002, após dez anos da Conferência no Rio de Janeiro, é conhecida como Rio+10 e permitiu a discussão sobre “energia, água e saneamento, agricultura, saúde, gestão de ecossistemas e biodiversidade” (Saraiva et al, 2021, p. 497), considerando o estabelecido pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

A partir daí, outras conferências nacionais (Brasil) e internacionais ocorreram como forma de avaliação e de corroboração de que as propostas nelas surgidas fossem realizadas e proporcionassem resultados. Mais recentemente, na Alemanha, em 2021, a UNESCO publicou um estudo denominado *Learn for our Planet* sobre “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” em que foram analisados os currículos de, em média, 50 países, trazendo como conclusão que nos currículos escolares há uma problemática relacionada à falta de conteúdos sobre a biodiversidade e a mudança climática (UNESCO, 2021, online). Assim, a UNESCO propôs que, até 2025, a educação ambiental seja prioridade em todo o mundo, para que todos possam ter consciência dos problemas ambientais existentes e sejam pensadas estratégias para combatê-los (UNESCO, 2021, online).

Contudo, existem também ações que, mesmo não envolvendo o sistema educativo oficial, possuem, de igual forma, sua importância no combate ao problema. A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas reuniu-se em 1984 tendo como resultado o Relatório Brundtland, que leva por nome “Nosso Futuro Comum” no qual “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991, p. 46), entendendo o agenciamento a favor do meio ambiente na atualidade como forma de alcançar um futuro em que aqueles que habitem o planeta tenham a oportunidade de viver nele sem que as ações passadas afetem a sua realidade.

Assim, as diversas reuniões, relatórios, conferências etc. foram dando espaço a organizações contemporâneas que permeiam os espaços sociais para garantir que propostas de anos ou décadas anteriores mantenham-se ativas e continuem tendo um impacto positivo em matéria de meio ambiente. No portal do governo brasileiro, mais especificamente na seção do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, em Educação e Cidadania Ambiental ressalta-se que:

O tema meio ambiente é presente na vida das pessoas, mas poucas compreendem de fato as condições, regras, influências e interações entre os animais, minerais, o clima, as plantas e a sociedade. No Brasil, cerca de 85% da população vive em áreas urbanas, para quase 180 milhões de pessoas, o meio ambiente está distante, pois o concebem meramente como florestas e animais silvestres. As intrincadas relações entre o homem e os bens ambientais afetam a

vida de todos, daí a importância do tema da Cidadania Ambiental, que tem por objetivos sensibilizar e conscientizar as pessoas, indistintamente, sobre as questões de meio ambiente (Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, 2022, online).

Esta reflexão considera que a construção ou desconstrução social é lenta e certamente ainda há um caminho que deve ser percorrido para chegar ao ponto desejado, pois há uma deficiência real na consciência dos habitantes do planeta, e que, por causa desta deficiência ou ignorância, danos reais estão sendo ocasionados à Terra. Como consequência, devem ser promovidas estratégias que sejam praticadas em conjunto e, para obter os resultados desejados, a educação para o meio ambiente é uma resposta ao problema. Portanto, grandes esforços estão sendo empenhados para educar para a consciência ambiental.

Surgem, desta forma, estratégias de consolidação dos objetivos, como por exemplo o “Projeto Salas + Verdes” criado como resultado das demandas sociais e das necessidades postuladas pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) e das propostas da Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), cujo propósito é “incentivar a implantação de Salas + Verdes, para atuarem como centros de informação e formação ambiental” (Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, 2022, online). No Manual do projeto Salas + Verdes, publicado pelo Ministério do Meio Ambiente, explica-se que:

A Sala + Verde é um espaço dedicado ao desenvolvimento de atividades práticas de caráter educacional, voltadas à temática da conservação e uso sustentável do meio ambiente e dos recursos naturais. Trata-se de um local definido, vinculado a uma instituição pública ou privada, que funcione como um espaço de desenvolvimento de atividades de Educação e Cidadania Ambiental não formal de abrangência local e/ou regional, que envolva os diversos segmentos da sociedade, tais como: crianças, jovens, adultos, estudantes, professores, comunitários, empresas e poder público (Ministério do Meio Ambiente, 2022, online).

Este projeto do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Departamento de Educação e Cidadania Ambiental (Governo Federal) visa tratar de temas como Educação Ambiental, combate ao lixo no mar, gestão de áreas verdes urbanas, qualidade do ar, qualidade das águas, saneamento básico, resíduos sólidos, clima, desertificação, conservação da biodiversidade, uso sustentável da biodiversidade, desmatamento ilegal, incêndios florestais, entre outros (Ministério do Meio Ambiente, 2022, p. 6). Torna-se,

assim, uma ferramenta de comunicação direta focada na apresentação de informações essenciais sobre o meio ambiente e seu tratamento, assim como na relação do ser humano com o seu entorno natural e social, por meio de uma formação que tem como alvo todas as faixas etárias; porém, com mais ênfase nas crianças e jovens.

O objetivo geral do projeto é:

Contribuir para a implementação da Política Nacional de Meio Ambiente, da Política Nacional de Biodiversidade e da Política Nacional de Educação Ambiental, por meio da criação e do fortalecimento da atuação de espaços educadores para o desenvolvimento de ações de Cidadania e Educação Ambiental não formal (Ministério do Meio Ambiente, 2022, p. 2).

Seus objetivos específicos são:

- a) incentivar a implantação de espaços de educação ambiental não formal para atuarem como centros de informação e formação;
- b) fomentar melhores práticas de sustentabilidade em diversos campos afetos à relação sociedade e meio ambiente;
- c) divulgar projetos, iniciativas e ações desenvolvidas pelas Salas + Verdes nas plataformas eletrônicas do Ministério do Meio Ambiente;
- d) promover processos formativos por meio da Educação Ambiental não formal, que envolvam a equipe coordenadora e o público das Salas + Verdes, incluindo a plataforma de Educação à Distância - EaD do Ministério do Meio Ambiente em suas ações;
- e) reconhecer a atuação das instituições no âmbito do projeto Salas + Verdes, por meio da emissão de declaração de monitoramento anual, condicionado ao envio de relatórios anuais; e
- f) integrar o Projeto Salas + Verdes às demais ações do Departamento de Educação e Cidadania Ambiental bem como das unidades do Ministério do Meio Ambiente e suas entidades vinculadas (Ministério do Meio Ambiente, 2022, p. 2).

Estes e outros projetos são partícipes da agenda ambientalista que possui metas de alcançar uma melhor situação ambiental em épocas futuras, entendendo que na atualidade ainda não têm sido alcançados todos os objetivos; contudo, há a certeza de que a educação ambiental pode trazer mudanças reais para o benefício de todo o planeta.

A partir dos anos 1970, a educação ambiental tomou forma como conceito no Brasil, no bojo do regime militar, o que fez com que a pressão internacional questionasse o país em relação ao agenciamento em prol do meio ambiente, resultando que o Brasil

participasse das conversas mundiais e das reuniões onde se implantariam as primeiras gestões internacionais e se proporião atividades concretas voltadas à preservação ambiental, possibilitando que, sob pressão, a temática do meio ambiente entrasse como Lei Federal na Constituição de 1988 (Mendes; Lopes; Salles, 2014, p. 20).

Após a superação dos entraves que delimitavam a produção sobre as necessidades do meio ambiente e educacionais relacionadas ao meio ambiente, nos anos 1990 foi elaborado o Programa Nacional de Educação Ambiental no Brasil, em 1994 precisamente, por meio do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente, programa que propôs ações relevantes para o combate aos problemas ambientais por meio da educação, como a

inclusão da educação ambiental no ensino formal; educação no processo de gestão ambiental; realização de campanhas específicas de EA; busca de cooperação com os meios de comunicação e com os comunicadores sociais; articulação e integração das comunidades e articulação intra e interinstitucional; criação de uma rede de centros de educação ambiental, entre outras (Brasil, 2003, p.9 *apud* Mendes; Lopes; Salles, 2014, p. 21).

Por último, destaca-se que a partir da Lei nº 9.276, de 9 de maio de 1996, o Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal, 1996-1999, tornou obrigatória “a promoção da educação ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentáveis de recursos naturais” (Brasil, 1996, online).

Foi em 1997, a partir da LDBEN, que os Parâmetros Curriculares Nacionais estipularam a questão da urgência ambiental e a relevância do papel da educação neste problema, incluído como tema transversal, construindo ações focadas nas disciplinas e nos temas de interesse. Ficou também estabelecido que o tema Meio Ambiente não deveria ser formulado como uma disciplina específica, mas incluída em todas as outras, a fim de garantir a sua transdisciplinaridade e abarcar todos os espaços possíveis.

Havendo apresentado datas, eventos, documentos e leis que possibilitaram a organização da educação ambiental no Brasil, apresentaremos, a partir deste ponto, a conformação da educação ambiental na Colômbia.

Atualmente a Colômbia possui as suas próprias datas no que diz respeito à Educação Ambiental, contribuindo para a sua evolução neste país sul-americano, pois eventos que marcaram pautas importantes neste território resultaram na gestão

estratégica por parte do *Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible*, que criou o Calendário Ambiental 2023 cuja função é organizar, por datas, as ações necessárias para o desenvolvimento sustentável da nação.

Figura 5 - Calendário Ambiental 2023 do *Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible* meses janeiro-abril



Fonte: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Colombia. Disponível em: <https://www.minambiente.gov.co/documento-entidad/calendario-ambiental-2023/>.

No primeiro quadrimestre de 2023, no mês de janeiro, dois dias são destacados. Um deles é o dia 26 “*Día Nacional de la Educación Ambiental*” e o outro é o dia 28 “*Día Internacional por la Reducción de las Emisiones de CO2*”, também denominado “*Día Mundial de la Acción Frente al Calentamiento Terrestre*”.

O dia 20 de fevereiro é o “*Día Mundial de la Justicia Ambiental*”, que se sobressai entre as datas pela sua importância para a formação de consciência do meio ambiente. Em relação ao mês de março, o 1º é o “*Día Nacional del Reciclador y del Reciclaje*” e o 26 o “*Día Mundial del Clima*”. Elas são datas de interesse para que a população colombiana reflita sobre ações necessárias como a reciclagem, que pode ser realizada por qualquer indivíduo a partir de seu lar e até por grandes indústrias, e o clima que permite a reflexão sobre como as pequenas ações, individuais ou coletivas, podem causar grandes efeitos que se traduzem na mudança climática. Em abril, o 22 é o “*Día Internacional de La Tierra*”, que também possibilita reflexões inerentes aos problemas ambientais na Colômbia e em todas as partes do mundo.

Figura 6 - Calendário Ambiental 2023 do *Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible* meses maio-agosto



Fonte: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Colombia. Disponível em: <https://www.minambiente.gov.co/documento-entidad/calendario-ambiental-2023/>.

No segundo quadrimestre continuam as datas comemorativas voltadas à preservação do meio ambiente, dentre as quais se destacam: em maio 4 é o “*Día Internacional del Combatiente de Incendios Forestales*” e 17 o “*Día Mundial del Reciclaje*”; em junho 5 é o “*Día Mundial del Medio Ambiente*”, 17 é o “*Día Mundial contra la Desertificación y la Sequía*”, 22 é o “*Día Mundial del Suelo y de la Tierra Fértil*”, e 28 o “*Día Mundial del Árbol*”; em julho 3 é o “*Día Internacional Libre de Bolsas de Plástico*” e 7 o “*Día Internacional de la Conservación del Suelo*”; e em agosto 11 é o “*Día Interamericano de la Calidad del Aire*”, 13 o “*Día Nacional de las Organizaciones Ecologistas y Ambientales*” e a “*Semana Mundial del Agua*” do 20 a 24 de agosto.

Figura 7- Calendário Ambiental 2023 do *Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible* meses setembro-dezembro



Fonte: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Colombia. Disponível em: <https://www.minambiente.gov.co/documento-entidad/calendario-ambiental-2023/>.

O objetivo de elencar as datas mais importantes do Calendário Ambiental 2023 é apresentar quais temáticas ambientais foram inseridas e de que forma são tratadas. No último quadrimestre há em setembro a comemoração do *“Día Internacional del Aire Limpio por un cielo azul”* no dia 7, o *“Día Nacional de la Biodiversidad”* no dia 11, 16 é o *“Día Internacional de la Preservación de la Capa de Ozono”* e 26 o *“Día Mundial de la Salud Ambiental”*. Em outubro, os que mais se destacam são: 7 como o *“Día Interamericano del Agua”*, 13 como o *“Día Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales”* e 24 como o *“Día Internacional contra el Cambio Climático”*.

Em novembro o 1º é o *“Día Mundial de la Ecología/Día del Ecólogo”*, 6 o *“Día Internacional para la Prevención de la Explotación del Medio Ambiente en la Guerra y los Conflictos Armados”*, 17 o *“Día del Ambientalista Latinoamericano”* e o *“Día Internacional del Aire Puro”*. Por último, em dezembro, 5 é o *“Día Mundial del Voluntario y Ciudadano Ambiental”* e o *“Día Mundial del Suelo”*, 15 a *“Creación del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente”* e 22 é o *“Aniversario de la ley 99, que crea el Sistema Nacional Ambiental – SINA”*.

Como pode ser facilmente observado, de acordo com as diversas datas comemorativas relacionadas ao meio ambiente, na Colômbia não passa despercebido o problema do meio ambiente, já que muitas dessas datas convidam que nacionalmente aconteçam atividades para produzirem efeitos positivos que minimizem os problemas ocasionados pela força humana na natureza. As datas funcionam, também, como recordações de que grupos organizados devem trabalhar arduamente para combater o que outros grupos organizados fazem no dia a dia.

Ao promover a regulação assertiva e consciente do meio ambiente, que coincide com chamados de atenção coletivos, estipulam-se normas e há um apelo à racionalidade coletiva. Indiscutivelmente são tomados como referência o bom convívio social e a compreensão coletiva de que para problemas maiores há ações menores que dão bons resultados se forem feitas em grandes quantidades, isto é, em conjunto. É tido como axioma que a totalidade de movimentos executados coletivamente proporcionarão resultados tangíveis em um período menor do que pequenas trajetórias feitas separadamente. Assim, a programação de datas comemorativas é uma forma de

organização que possibilita que o conjunto social se junte para o fim comum e para o bem de todos.

Na Colômbia a trajetória da Educação Ambiental está impregnada de acontecimentos que, como no Brasil, determinaram o curso da sua efetividade, colaborando para o estabelecimento de acordos nacionais e internacionais para sua efetivação, sob pressão de órgãos que tem a Educação Ambiental como prioridade. O *Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente* que propõe se organizar por meio da construção de artigos constitucionais de preservação ambiental, estabelece que o meio ambiente é responsabilidade de todos por ser de uso comum, responsabilizando também o Estado Nacional pela sua preservação.

A partir deste código, os meios de comunicação foram acionados para servirem de canais de comunicação sobre os riscos de se ignorar as ações humanas prejudiciais ao ambiente, fazendo parte do planejamento da educação ambiental informal, isto é, que acontece fora do âmbito escolar e que atinge a toda a população. A preocupação com a informação relacionada à necessidade de modificar o comportamento e a relação despreocupada com o planeta cabe dentro das propostas do referido código nacional. No título II “*Acción educativa, uso de medios de comunicación social y servicio nacional ambiental*”, há uma série de artigos redigidos com o intuito de estabelecer normas para garantir o seu cumprimento, como o:

ART. 14.—Dentro de las facultades que constitucionalmente le competen, el gobierno al reglamentar la educación primaria, secundaria y universitaria, procurará: a) Incluir cursos sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables; b) Fomentar el desarrollo de estudios interdisciplinarios; c) Promover la realización de jornadas ambientales con participación de la comunidad, y de campañas de educación popular, en los medios urbanos y rurales para lograr la comprensión de los problemas del ambiente, dentro del ámbito en el cual se presentan (Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, p. 27, online).

Este artigo, que visa estabelecer a obrigatoriedade da educação para a preservação do meio ambiente tem como base que:

ART. 67—La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y

la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, p. 27-28).

A educação como direito fundamental do ser humano e fundamental para a formação para a cidadania é compartilhada pelas nações brasileira e colombiana, o que demonstra uma responsabilidade e atenção genuínas que têm como hipótese que, por meio da educação, é possível uma transformação, primeiro interna de cada indivíduo e, logo, externa e potencializada pelo desempenho conjunto em prol da saúde ambiental e social. As ferramentas são oferecidas para a coletividade pelas instituições sociais que vislumbram mudanças e que detêm o poder para efetivar as atuações e concretizar os resultados. Para que tais objetivos possam transformar-se em uma realidade tangível, o projeto social e ambiental materializa-se por meio da exigência de que:

ART. 15. —Por medio de comunicación adecuada, se motivará a la población para que formule sugerencias y tome iniciativas a la protección ambiental y para el mejor manejo de los recursos naturales renovables, y se adelantarán programas de divulgación y adiestramiento en la identificación y manejo de sustancias nocivas al ambiente.

ART. 16. —Para ayudar a formar y mantener en la comunidad conocimiento y convicción suficientes sobre la necesidad de proteger el medio ambiente y de manejar bien los recursos naturales renovables, el gobierno, en los contratos sobre espacios de televisión o frecuencias de radiodifusión, estipulará cláusulas concernientes a su colaboración con las otras partes contratantes, en programas educativos y de divulgación apropiados para el cumplimiento de estos fines.

ART. 17. —Créase el Servicio Nacional Ambiental Obligatorio que no excederá de un año y que será prestado gratuitamente. El gobierno determinará la manera como se organizará la prestación de este servicio (Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, p. 28).

É importante ressaltar que foi neste código que surgiu a “*Comisión Asesora para la Educación Ecológica y del Ambiente*”, cuja função é, principalmente, a de exigir que nos currículos escolares estejam contemplados os conteúdos propícios para a educação ambiental e social, entre outras responsabilidades que possibilitem a aproximação dos estudantes com o meio ambiente, mas não uma aproximação puramente acadêmica, teórica, mas física, palpável e visível para que os educandos entendam as formas reais em que o meio ambiente pode ser modificado tanto positiva como negativamente.

Usufruir dos espaços que o meio ambiente proporciona é direito de todos os cidadãos, o que faz com que a educação para o tratamento do meio ambiente represente mais do que a criação de consciência de preservação dos espaços transitados, pois vai além destes espaços, considerando que uma ação feita no Brasil pode refletir-se em outras partes do mundo. O Decreto número nº 1337, de 10 de julho de 1978, por meio dos artigos 14 e 17 do Decreto da Lei 2811 de 1974, expressa que o

Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades que le confiere en el numeral 3º del artículo 120 de la Constitución Nacional, DECRETA: ART.1º—El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con la **comisión asesora para la educación ecológica y del ambiente**, incluirá en la programación curricular para los niveles preescolar, básica primaria básica secundaria, media vocacional, intermedia profesional, educación no formal, y educación de adultos, los componentes sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables.

ART. 2º—Para la coordinación de que trata el artículo anterior, créase una comisión asesora para la educación ecológica y del ambiente que funcionará en el Ministerio de Educación Nacional [...] (Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, p. 122, *grifos nossos*).

A Comisión Asesora para la Educación Ecológica y del Ambiente é, então, um produto do gerenciamento sustentável e da postura responsável adquirida na Colômbia para evitar a continuidade dos danos causados pelo ser humano ao meio ambiente. Ela inclui a educação como elemento indispensável e sem o qual é impossível avançar no combate ao desgaste do meio ambiente, o que proporciona informações sobre a importância que a educação tem na manutenção da sociedade, permitindo a estabilidade social em concordância com a necessidade do bom convívio entre seres humanos e em coerência com as atividades realizadas para que este exercício seja efetuado plenamente.

Tanto no Brasil quanto na Colômbia, a Educação Ambiental é uma prioridade que é refletida na posição governamental, considerando todos os períodos históricos de ambos os países em relação às posturas diante da urgência do enfrentamento aos problemas do meio ambiente. O fato de ambas as nações se apoiarem na Educação Ambiental para definir as estratégias ambientais diz respeito à educação cidadã, no geral, como via de conscientização, de aquisição de conhecimento, de experiência, de práticas

para o desenvolvimento social e para o desenvolvimento ambiental sustentável e responsável, entre outras possibilidades.

Compreendendo que a educação é fundamental para a manutenção da sociedade, é possível avançar para o entendimento de que, por meio dela, muitas mudanças podem tornar-se realidade, isto é, ninguém pode, neste momento histórico, afirmar que “o mundo é assim”, que há certas realidades que não têm possibilidade de mudar. Ao realizar uma leitura crítica do mundo, tal como propõe Paulo Freire, podemos compreender que todos os indivíduos possuem a capacidade de modificar sua linha de pensamento para uma que respeite todas as formas de vida e que viabilize que todas essas formas de vida possam coexistir e viver plenamente.

4. RACISMO AMBIENTAL

4.1. Apresentando o conceito

Havendo definido o racismo como problema estrutural das sociedades brasileira e colombiana, cabe proporcionar informações sobre o racismo ambiental, ramificação do racismo, cuja forma de atuação verifica-se na realidade das pessoas que habitam as regiões mais pobres das cidades, os espaços esquecidos, abandonados pela elite, por não serem considerados como espaços habitáveis ou adequados às necessidades da população branca. Majoritariamente os habitantes das zonas marginalizadas, empobrecidas e descartadas pela sociedade são afrodescendentes, o que indica a existência de uma política de teor social que, ao mesmo tempo que descarta territórios, descarta pessoas e as coloca dentro desses territórios.

O racismo diversificado em diversas cúpulas sociais favoreceu a criação de outras formas de racismo e, desta forma, outros espaços foram tomados como via de multiplicação nascendo, assim, o racismo ambiental. Este termo foi cunhado por Benjamin Franklin Chavis Jr., afro-americano líder do movimento negro dedicado aos direitos civis da população negra dos Estados Unidos, que criou o conceito em um contexto de manifestações realizadas pelo movimento negro norte-americano, que pensava na injustiça ambiental à qual eram submetidos os negros e negras norte-americanos/as expostos à contaminação ambiental por resíduos tóxicos e que também eram excluídos das organizações que tomavam as decisões a respeito do problema (Fuentes, 2021).

Chavis Jr. iniciou uma série de pesquisas e de indagações sobre as conotações raciais e de poder imbuídas nos sistemas social, político, ecológico, jurídico e econômico relacionados aos inconvenientes da população negra e, na luta por ele empreendida, havia um ponto de inflexão. A exclusão dos grupos historicamente marginalizados foi uma das considerações na criação do conceito do racismo ambiental, colocando como foco o fato de a população negra ser normalmente excluída das conversas sobre a contaminação do meio ambiente e de como os atores e as formas de vida que o prejudicam são também os que prejudicam a vida dos/as afro-americanos/as, isto é, a

relação entre o resultado do descaso e negligência no tratamento ao meio ambiente e as consequências da degradação da vida dos/as afrodescendentes.

Com isso, visava-se colocar na palestra pública o fato de que aqueles que estavam sendo atingidos em maior medida pelos problemas socioambientais eram os negros e negras, tratando-se, assim, de problemas sociais que afetavam um grupo específico de indivíduos, os/as afrodescendentes, e ambientais por tratar-se precisamente dos lugares habitados por esse grupo. O fator racial é essencial pois este grupo específico de indivíduos não é diferente da população negra que, por ser historicamente marginalizada e vulnerabilizada, não tem os seus direitos garantidos, sendo constantemente violentados. A situação exposta foi a base da formação do conceito, considerando que a partir dela o ativista Benjamin Chavis Jr. voltou a ser alvo da injustiça ambiental que descartava deliberadamente os/as afrodescendentes, contextualizando-a como racismo ambiental.

As causas do racismo social cumprem uma função catalisadora para o racismo ambiental, pois o último é uma extensão do primeiro. Ao ser um parte do outro, os problemas gerados a partir da discriminação à população negra dos Estados Unidos levaram ao surgimento de novas formas de discriminação que ajudam na manutenção do racismo. Os casos de injustiça social que desencadeiam injustiças ambientais correspondem a uma série de estratégias que, por serem estruturais, se esforçam por adquirir fórmulas renovadas para melhorar aspectos nas vivências da população privilegiada, em detrimento da degradação do cotidiano das minorias socioculturais marginalizadas.

Na problemática do racismo ambiental encontram-se possíveis formulações que se encaixam no perfil das sociedades pós-modernas e pós-coloniais, em se tratando de modificações na consciência e no comportamento dos cidadãos. Cabe explicitar que a estrutura político-social tem a responsabilidade de proteger todos os cidadãos que, por meio das instituições governamentais, buscam refúgio e proteção na justiça social, aquela que não distingue entre raças ou indivíduos racializados, desvincula raça de deveres e direitos cidadãos e possibilita a boa convivência entre os distintos grupos sociais.

Entendendo a noção de racismo ambiental, bem como a institucionalização da estrutura racista em nível regional, estadual e nacional, também se faz imperativo entender que a base racista fundacional das nações brasileira e colombiana iniciou-se na colonização. O processo de colonização justifica determinados padrões hegemônicos que lideram e conduzem a organização social, ramificada na distribuição econômica, na classificação do trabalho, nas relações de gênero e raça em que a predominância europeia é evidente e deriva da construção das relações de poder e do capitalismo sobre os quais os europeus e seus descendentes tiveram total responsabilidade para a concretização dos seus objetivos.

O racismo ambiental inclui todas as manifestações racistas em que os negros e negras veem-se imersos em situações prejudiciais relacionadas ao meio que lhes rodeia. É uma problemática que impede o desenvolvimento destes grupos e corrobora na insistência da manutenção do racismo que impera nas sociedades antigamente colonizadas por branco europeus, demarcando as áreas de atuação do racismo que foi diversificado em vários ramos para garantir sua permanência e preservação. Ele provém de uma série de outros conceitos que devem ser discutidos em conjunto, como por exemplo, os conceitos de injustiça ambiental e social, racismo institucionalizado, entre outros e construiu-se com base na reivindicação de direitos humanos.

A partilha do sentimento de rejeição e discriminação massiva é comum nos/as afrodescendentes, sendo responsável pela formação dos movimentos negros civis que reivindicavam respeito pela sua existência e denunciavam as situações em que não se sentiam incluídos, como a exclusão total dos negros e negras das discussões que se transformavam em leis e regulamentos sobre o meio ambiente e no contexto em que eram ignoradas as condições de vida da população negra.

Os atores sociais que agora se preocupam com os problemas ambientais identificam que eles não são somente problemas de reestruturação da gestão ambiental, mas também de consciência humana. Aquilo que tem sido experienciado pelos/as afrodescendentes em várias partes do mundo, pelo descaso social e ambiental e que tem como vítimas principais os indivíduos pertencentes a esta população, condiz com as práticas conscientes dentro das quais a sociedade decidiu se movimentar.

As últimas duas décadas do século XX registraram um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida - a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, da tecnologia e da política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. (Capra, 1989, p.19 *apud* Guimarães, 2012, p. 23).

A partir disso, tornou-se necessário buscar atores sociais e institucionais que pudessem transcender para a conscientização do corpo social. Neste ponto, a escola é uma das instituições cuja capacidade de transferir conhecimentos à coletividade a coloca como primordial para as mudanças antirracistas e para o combate ao racismo ambiental.

Não parece ser casualidade que as favelas no Brasil estejam povoadas por pessoas negras que, não sendo somente negras na cor da pele, carregam o peso da pobreza, da desigualdade, do descaso que a mesma sociedade lhes atribui, escolhendo-os para serem portadores daquilo que os brancos não querem e que tampouco desejam observar, motivo pelo qual são relegados a zonas periféricas onde a margem, o limite ou a fronteira não será nunca atravessada pelos brancos. O conforto dos seus próprios espaços lhes faz acreditar que só existe aquilo, que esses espaços onde os negros e negras empobrecidos e marginalizados habitam não existem realmente ou, se existem, para eles são tidos como zonas perigosas sobre as quais é melhor não conversar, porque se delas se fala e se tem consciência, corre-se o risco de se aproximar.

A naturalização do racismo na sociedade latino-americana levou à aceitação do “estado fixo” e insuperável da população negra afrodescendente, pois o racismo foi o perpetuador da aprovação coletiva da situação constrangedora que circunda o seu cotidiano. Nascer negro ou negra no Brasil ou na Colômbia já é uma demarcação de classe social que implica, na maioria das vezes, a delimitação de lugar de habitação ou moradia.

Nas últimas décadas do século XX e no século XXI, o meio ambiente foi incluído nos debates nacionais e internacionais por meio de temas como a injustiça ambiental. O conceito de meio ambiente atravessa e ultrapassa as concepções tradicionais que consideram o ambiente físico e tangível que circunda todos os seres vivos. No livro “Eco percepção: um resumo didático dos desafios socioambientais”, de Genebaldo Freire Dias, é abordada esta noção considerando que “as atividades dos seres humanos sobre

a Terra produzem tantas influências, que a sua cultura faz parte da definição de meio ambiente” (Dias, 2004, p. 7).

A afirmação vincula-se à premissa de que o ser humano é produtor e reproduzidor dos problemas ambientais. Cabe ressaltar que “muitos danos ambientais são causados por decisões políticas e econômicas erradas. Assim, para serem compreendidas, as questões ambientais não podem ficar restritas à ecologia” (Dias, 2004, p. 7). As decisões políticas naquilo que diz respeito à economia, ao ambiente, à saúde etc., estabelecem e potencializam as questões ambientais.

Havendo estabelecido que os estudos atuais sobre o meio ambiente não se limitam à compreensão do ambiente somente dentro do complexo de uma ideia de natureza afastada da cultura, Dias (2004) aponta para as dimensões filosófica, moral, ética, social, política, cultural, econômica, religiosa, entre outras, a que o conceito de meio ambiente se vincula. Tal consideração permite-nos reclamar a responsabilidade humana nas decisões que afetam seres humanos e não humanos, bem como o ambiente físico, social, biológico, cultural e político.

Historicamente o segmento humano branco tem estabelecido um sistema no qual ele se coloca como o detentor do poder e o merecedor imediato dos benefícios outorgados por esse poder, relegando aos segmentos não brancos determinadas condições que os colocam em posições de marginalidade, nas quais as decisões tomadas não são pensadas para equilibrar os recursos e políticas para que tanto os brancos quanto não brancos sejam favorecidos de modo equânime. Pelo contrário, certas tomadas de decisões privilegiam o segmento branco e, ao mesmo tempo, desprivilegiam o segmento não branco como os/as negros/as e indígenas.

Os segmentos étnico-raciais desprovidos de humanidade não costumam ter a sua voz ouvida, pois não participam das discussões. A pergunta é: quem decide qual meio ambiente deve ser protegido e qual não? As tomadas de decisões com relação aos temas de saúde e meio ambiente são feitas por pessoas historicamente protegidas, para pessoas historicamente protegidas, que resulta em programas de proteção familiar, educativos, de saúde e meio ambiente que garantem a boa qualidade de vida do grupo branco.

As condições de extrema vulnerabilidade em que determinados grupos vivem (segmento negro da população) não é resultante de questões biológicas por serem produzidas por um grupo específico (em geral, do segmento branco da população), que não é responsabilizado diretamente pelas suas ações.

O racismo estrutural que institucionalizou o racismo na escala política, ambiental, econômica e de saúde, é o mesmo que possibilita a proteção da vida dos descendentes de europeus e descarta a vida dos descendentes de africanos e dos povos originários. As práticas racistas que tornam vulneráveis as populações menos favorecidas são estruturais, possuem uma base firme e, para muitos, é indestrutível, o que impossibilita o avanço dos atingidos pelas práticas ambientais racistas aos espaços onde estas práticas não existem, ou melhor, são contrárias, por serem da ordem da proteção e não da destruição dos territórios.

Na concepção da relação humano-natureza, o meio ambiente, gerado sob seu próprio estado biológico, não é uma construção espontânea. Assim sendo, os problemas ambientais são responsabilidade de atores externos como o setor industrial e empresarial, mobilizados por interesses que não têm como prioridade a sua proteção, prejudicando, se necessário, as parcelas populacionais que se encontram em posições sociais, econômicas, raciais e/ou geográficas de desvantagem. A partir disso, uma questão importante a se formular é a seguinte: quem são essas pessoas e que ambientes estão sendo prejudicados? Os/as afrodescendentes e os povos originários em suas áreas de habitação.

As pessoas que habitam espaços precários, com falta de saneamento básico, falta de serviços básicos como água e energia, falta de escolas, de transporte público, de acesso ao sistema de atendimento à saúde, de espaços planejados para diversão e lazer para crianças, jovens e adultos, e ainda cuja presença policial constante intimida e mata, são majoritariamente não brancas. Esse fato é comum tanto no Brasil quanto na Colômbia, não sendo uma situação específica momentânea, pois sua construção vem ocorrendo há séculos.

As populações negras e indígenas foram relegadas a estes lugares onde o/a branco/a não habita, não trabalha, não estuda, não transita, não olha, não desenvolve suas atividades cotidianas e, na maioria das vezes, esquece que existem. O que isso tem

a ver com o meio ambiente é a confirmação de que existe uma demarcação estruturalmente planejada entre o espaço territorial da população negra e o espaço territorial da população branca.

Há uma linha invisível e indivisível que demarca a fronteira e cuja margem não deve ser ultrapassada, estabelecendo que um grupo fique de um lado e os Outros do outro lado. A classificação dos indivíduos por classe social, raça/etnia, gênero é uma das estratégias das políticas de segregação de seres humanos para que se tornem inimigos e se julguem entre si, criando discordância entre cidadãos e cidadãs de uma mesma nação ou de um mesmo território.

Essa estratégia racista é um exemplo de como a atitude dos indivíduos perante os outros é definidora da qualidade de vida deles, impondo condições aos outros por meio da busca pela autoproteção ou da priorização do Eu, que acaba por colocar fora do sistema de vida saudável e sustentável uma grande parte da sociedade. As necessidades básicas para uma boa qualidade de vida, onde a saúde é uma das prioridades, sendo considerada um direito civil, partem de fatores elementais como o acesso a uma moradia adequada para o bem viver, para o desenvolvimento dos habitantes de um espaço delimitado, uma casa, por exemplo, onde seja possível que as pessoas se sintam protegidas.

Analisar o meio ambiente é analisar a relação entre o vivo e ou não vivo, entre o humano e o não humano, entre os fatores ambientais e os fatores humanos, isto é, aquelas ações que dependem de um ser vivo e que interagem com o meio ambiente, gerando consequências sobre o ambiente de outros seres, pois não só o meio físico é prejudicado, mas também as pessoas que nele habitam. Infelizmente, esta situação é denominada injustiça ambiental, considerando não serem todas as pessoas as prejudicadas por ações humanas e políticas de aniquilação, mas um grupo específico em ambientes específicos.

É evidente que as consequências negativas das políticas de desprestígio da população negra afrodescendente têm a sua origem nas instituições sociais. Na Constituição Brasileira de 1988 há uma lei que afirma que "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida" (art. 225). É uma proposta de uso consciente do meio ambiente,

alegando que todos os cidadãos têm direito a usufruir de um ambiente condicionado para a boa qualidade de vida. Não obstante, cabe questionar: por que a realidade é distinta? Por que se as leis são claras, nem todos os cidadãos brasileiros vivem em ambientes aptos para o bom desenvolvimento humano? Por que há tanta desigualdade no país? Essas questões fazem parte das discussões sobre o racismo ambiental e de como este tipo específico de racismo e a sua manutenção representam mais um resultado das políticas públicas direcionadas a negligenciar, consciente e inconscientemente, o povo negro afro-brasileiro e as suas condições de vida em sociedade.

No Brasil foi um avanço ter o direito a um meio ambiente digno para todos os cidadãos reconhecido pela Constituição Federal. A proteção aos direitos humanos engloba todos os aspectos individuais e coletivos que compartilham uma função de desenvolvimento dos seres no planeta, sendo o espaço territorial designado para compor uma nação o lugar onde deve acontecer o referido desenvolvimento. As leis que protegem o meio ambiente, assim como as que determinam que todos os seres humanos habitantes de um mesmo território têm o direito de ser e estar em um ambiente apto para a vida em sociedade que os grupos constroem e mantêm cotidianamente, protegem e garantem a estabilidade e integridade individual e coletiva.

Como seres sociais os humanos aprendem com os outros ao seu redor e, de igual forma, aprendem que o ambiente físico é essencial na construção da sociedade. Tendo em vista que se as condições para pensar um ambiente social positivo para a produção de um sistema social harmonioso não existem, o caos tomará lugar e as pretensões de estabilidade não serão mais possíveis. A conformação de leis no entorno jurídico tem sido indispensável para viabilizar um consenso formal entre os grupos sociais, cujo avanço não é individual se se considera que as formas de vida não estão isoladas, mas que interrelacionam-se constantemente, estabelecendo conexões que solidificam um território geográfico-político.

A partir de uma compreensão política de que a manutenção de uma sociedade justa não é sustentável quando formas de viver de grupos específicos são prioritárias em detrimento das formas de vida de outros grupos, a formulação de deveres e direitos cidadãos distribuídos de forma equitativa tomou o seu lugar e propôs a inclusão da distribuição das responsabilidades sociais. O objetivo era garantir que a coletividade se

mantivesse dentro de parâmetros concretos de respeito um pelo outro e pelo espaço, quer dizer, entendendo que o espaço não é propriedade só de alguns, mas de todos, criando-se um senso de partilha e responsabilidade.

Assim como a sociedade foi formada a partir de um processo civilizatório e fundada por meio do reconhecimento de deveres e direitos cidadãos, o acréscimo de leis que visavam o bom relacionamento entre o humano e o meio ambiente foi um passo importante por haver considerado os direitos ambientais na construção da cidadania e da sociedade. Também é possível afirmar que os direitos ambientais relacionam o ser humano com o meio ambiente de uma forma que não permite a sua separação, por ser o único meio existente para o desenvolvimento da civilização atual e para as gerações futuras.

Infelizmente, inclusive quando as leis são específicas no tratamento e relação do humano-ambiente, a realidade social nem sempre reflete um resultado positivo com relação ao gerenciamento efetivo, uma vez que algumas organizações se sentem no dever de criar espaços de discussão e ação contra a negligência nas leis de teor ambiental. A Declaração de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental ressalta o problema da injustiça ambiental, expressando que ele opera sob um

mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis (Acsegrad; Leroy *et al*, 2011, p. 176).

As sociedades desiguais às quais a citação anterior faz referência, contrariam o conjunto de leis de proteção ao meio ambiente e aos cidadãos dentro desses espaços territoriais, tendo em vista que visam proteger todos os grupos sociais e não só uma parcela da população brasileira.

Os territórios que recebem diretamente os descasos ambientais e, portanto, são prejudicados, não conseguem se livrar dessa condição imposta pelo outro, fazendo com que os habitantes se acostumem a viver em tais condições, muitas vezes desumanas. As políticas racistas do Brasil e da Colômbia estabeleceram que o pobre e o negro não têm o direito de escolher a sua própria condição, mas que devem aceitar em silêncio as decisões tomadas por aqueles que detêm o poder. O meio ambiente no qual a população

negra afrodescendente se desenvolve na sua cotidianidade é um exemplo de como esta população foi relegada às piores condições sem que pudessem fazer parte da escolha.

A pandemia de Covid-19, iniciada no ocidente em 2020, deu grande visibilidade a essas diferenças, pois enquanto a população branca favorecida permanecia isolada nas suas casas, a população negra favelada e periférica não tinha os mesmos espaços. Ela não contava com áreas de tamanho suficiente para permitir o distanciamento entre os que habitavam uma mesma casa, sofria com a falta de água, não tinha acesso a máscaras, álcool em gel ou medicamentos com a mesma facilidade que a população branca, o que possibilitou uma maior sobrevivência desta população que teve poucos inconvenientes em permanecer em casa com os cuidados necessários para se manter protegida do vírus Sars-Cov-2.

As condições de trabalho foram outro fator ambiental que afetou direta e exclusivamente a população negra afrodescendente durante a época da pandemia, considerando que houve a proibição governamental e mundial oficial de que permanecesse nos seus locais de trabalho de forma presencial. A população branca encontrou possibilidades de trabalhar de forma remota, inclusive muitos tiveram a possibilidade de não trabalhar durante esse período, pois sua posição econômica superior lhe permitiu utilizar poupanças para realizar as transações econômicas da mesma forma que as fizessem se estivessem empregados, não sendo, assim, afetados economicamente ou não perceberam grandes mudanças econômicas durante a pandemia.

Por outro lado, a vulnerabilidade socioeconômica que envolveu a população pobre durante o período pandêmico foi um fator constante em todo o mundo. Entretanto, agravantes como o racismo, as desigualdades sociais, as desigualdades de gênero, entre outras problemáticas constantes na região latino-americana, geraram uma situação trágica na qual uma quantidade exorbitante de negros e negras pobres faleceram durante o período pandêmico da Covid-19. A impossibilidade de permanecer em casa sem trabalhar, o uso de espaços pequenos para conviver ou ir ao trabalho, as pobres condições alimentares, o acesso precário à saúde, a falta de condições econômicas para adquirir medicamentos básicos, entre outros, foram os elementos que prejudicaram a população negra.

No Brasil, assim como na Colômbia, há vários exemplos de injustiça ambiental baseados na estrutura social como determinante que coloca a população negra afrodescendente em uma posição inferior, na marginalização e na pobreza que acabam estabelecendo as vítimas das políticas ambientais. As injustiças

podem ser percebidas nas diversas ocorrências socioambientais atuais, como a invisibilização e o desrespeito às comunidades tradicionais, suas relações e interconexões com o ambiente, além do crescimento abrupto do desmatamento e das queimadas, secas e mudanças climáticas locais e globais monitoradas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), que tem identificado avanços abruptos na degradação ambiental especialmente nos últimos dois anos, quando passou a haver o desmonte do Ministério do Meio Ambiente e o enfraquecimento da fiscalização ambiental por parte do Governo Federal brasileiro (Bullard, 2004, p. 109).

Em resumo, além das situações em que o ambiente é afetado por ações humanas, os casos em que o problema reside não nos danos causados diretamente ao meio ambiente, mas nos danos causados a seres humanos por motivos raciais e de moradia em um ambiente determinado, é que motivam o estudo do racismo ambiental.

4.2. O mapa de conflitos

Por outro lado, a fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), instituição brasileira do Ministério de Saúde focada nas ciências biológicas, elaborou o denominado “Mapa de Conflitos: injustiça ambiental e saúde no Brasil”, cujo propósito é o de apresentar além dos territórios mais afetados por danos ao meio ambiente, as populações que recebem tais impactos e também “tornar públicas vozes que lutam por justiça ambiental de populações frequentemente discriminadas e invisibilizadas pelas instituições e pela mídia” (Fiocruz, 2010, online).

O referido mapa contém informações sobre vários aspectos que se relacionam com os problemas de injustiça ambiental em que as vítimas, em sua maioria, fazem parte de populações marginalizadas que não conseguem denunciar tais situações, devido ao fato de os principais agressores terem como verdade que estas são populações desprotegidas, sem poder real de denúncia, pelo que são constantemente ameaçadas e impedidas de agir contra seus agressores.

A sensação de poder sob a qual agem os agressores acontece e se faz “mais relevante em uma época em que a defesa do crescimento econômico e dos negócios, até mesmo de tecnologias e produtos perigosos, torna-se crescentemente influente no conjunto da sociedade, dos governos e das instituições” (Pacheco; Porto; Rocha, 2013, p. 42). Isso se traduz como parte de um sistema racista e capitalista que privilegia o desenvolvimento tecnológico em detrimento do desenvolvimento saudável do humano em seu ambiente natural, assim como privilegia os detentores do poder aquisitivo, economicamente capazes de mobilizar o sistema capitalista, majoritariamente a população branca, com a marginalização e exclusão dos negros e negras.

Os conflitos do meio ambiente e do racismo ambiental representam, então, por um lado a exploração do planeta para fins econômicos e, por outro, devido à exploração massiva que produz efeitos negativos inevitáveis, o ato de depositar, de forma consciente, aquilo que sobra desta exploração e que resulta na contaminação de espaços territoriais marginalizados, produzindo efeitos negativos no meio ambiente como, por exemplo, o aquecimento global.

Desta forma, as populações que sofrem diretamente com os efeitos da degradação do meio ambiente dispõem de uma plataforma de denúncia não só perante a injustiça ambiental, mas também diante da violência por parte dos que detêm o poder ou pelos que se autodeterminam como os mais poderosos e capazes de gerenciar todos os espaços habitáveis e seus habitantes. Os direitos das populações localizadas em espaços escolhidos como depósitos, estão constantemente em estado de vulnerabilidade e

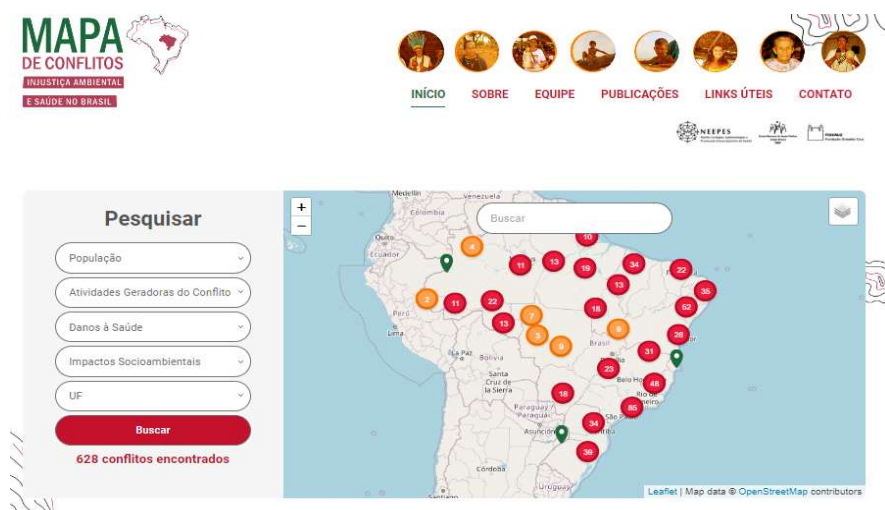
Muitos casos mostram como tais populações são ameaçadas e vítimas de violência quando buscam exercer sua cidadania, ao defenderem seus direitos pela vida, que incluem o território, a saúde, os ecossistemas, a cultura e a construção de uma sociedade mais humana, saudável e democrática (Fiocruz, 2010, online).

O mapa de conflitos da Fiocruz permite a visualização dos problemas socioambientais e os impactos na saúde em qualquer região do Brasil, sendo representado como um mapa interativo no qual é possível encontrar, por meio de uma busca que permite discriminar os resultados, todos os casos denunciados e documentados relacionados a este tipo específico de problemática social. As notícias

aqui encontradas são provas das situações de desvantagens sociais e injustiças ambientais que afetam as populações subjugadas em todo o país.

Esta proposta tem vários objetivos, pois ao mesmo tempo que apresenta informações relevantes e denuncia situações de injustiça, também serve como plataforma que permite que tais populações falem sobre as situações que os afetam, proporcionando-lhes um meio para se expressarem. A solidariedade está presente, de igual forma, como objetivo da criação da plataforma, considerando que o caminho que pretende percorrer é o da solução das situações que perturbam a vida de muitas pessoas no país, trazendo uma percentagem de ajuda para que sejam tomadas medidas estruturais e legais oficiais, bem como de gerenciamento do sistema capitalista que sobrepõe o consumo à qualidade de vida, ou parece compreender a sociedade de consumo como uma solução para a boa qualidade de vida, só que destinado aos grupos privilegiados, aqueles que mesmo sendo prejudicados por estas práticas de consumo, não têm consciência disso, nem refletem sobre as consequências negativas produzidas a partir deste sistema.

Figura 8 - Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil



Fonte: Fiocruz. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>.

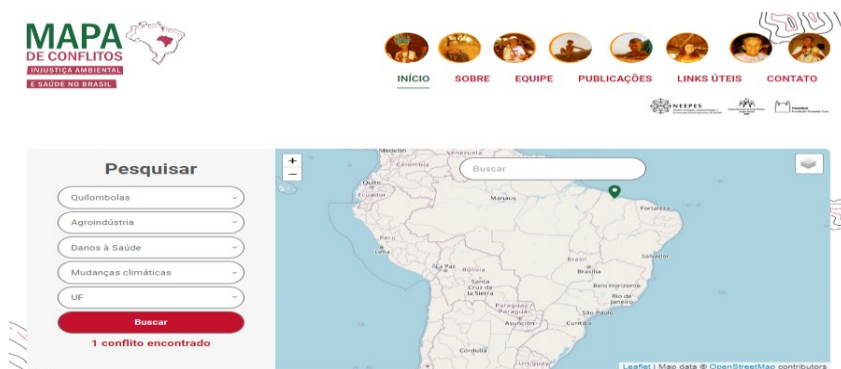
O que é interessante com relação ao mapa interativo é que por meio da busca na plataforma utilizando as categorias “População”, “Atividades Geradoras do Conflito”,

“Danos à Saúde”, “Impactos Socioambientais” e “UF”, tem-se acesso a casos que já ocorreram no Brasil relacionados a conflitos socioambientais e o impacto à saúde que estes conflitos ocasionam. Assim, fica evidenciado que não se trata de casos isolados que afetam poucas pessoas, mas, sim, que há uma verdadeira problemática que tem pontos em comum (Fiocruz, 2010, online).

Com o intuito de apresentar alguns exemplos, nesta pesquisa as categorias de “População”, “Atividades Geradoras do Conflito” e “Impactos Socioambientais” foram utilizadas como referência para realizar a busca. O objetivo era descobrir algumas situações em que a população afrodescendente é afetada por diferentes casos de problemas socioambientais que representam injustiça ambiental, dando ênfase ao fato de que quando os casos de injustiça ambiental têm como vítimas principais os negros e negras afro-brasileiros/as, estes devem ser considerados como situações de racismo ambiental. Associar o racismo com o meio ambiente é bastante desafiador, pois significa pensar nas ações produtoras de danos ambientais com uma injustiça que ocasiona a deterioração massiva dos ambientes que circundam as populações desfavorecidas.

A busca realizada no mapa de conflitos teve as seguintes referências: como “População” utilizou-se quilombolas, como “Atividades Geradoras do Conflito” utilizou-se agroindústria e como “Impactos Socioambientais” utilizou-se mudanças climáticas. As categorias “Danos à Saúde” e “UF” não foram modificadas com o objetivo de focar só nas três características selecionadas e de ampliar a pesquisa, sem importar o local dentro do país (Fiocruz, 2010, online).

Figura 9 - Página inicial da Plataforma Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil



Fonte: Fiocruz. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>.

Como pode ser visto na Figura 9, foi encontrado um resultado ou “conflito” que coincidiu com o critério de busca, cuja população escolhida foi a quilombola e como conflito a agroindústria. O caso encontrado aconteceu na cidade de São Luís de Maranhão intitulado “MA- Polo siderúrgico e industrial na ilha de São Luís – imbróglio envolve grandes empresas, Estado e Comunidades Tradicionais” afetando a pescadores artesanais, quilombolas e ribeirinhos, causando várias doenças e impactos socioambientais, como por exemplo, mudanças climáticas e poluição atmosférica.

Figura 10 – Busca realizada no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil

The screenshot shows a search results interface with the following elements:

- Buttons for 'Excel' and 'PDF' in green circles.
- A search bar with the text 'Buscar na tabela'.
- A table with the following columns: Nome, UF, Município, Populações, Atividades Geradoras do Conflito, Danos à Saúde, and Impactos Socioambientais.
- A single entry in the table with the following data:

Nome	UF	Município	Populações	Atividades Geradoras do Conflito	Danos à Saúde	Impactos Socioambientais
MA - Pólo siderúrgico e industrial na Ilha de São Luís - imbróglio envolve grandes empresas, Estado e Comunidades Tradicionais	MA	São Luís (MA)	Pescadores artesanais, Quilombolas, Ribeirinhos	Agroindústria, Atuação de entidades governamentais, Indústrias outras, Mineração, garimpo e siderurgia, Políticas públicas e legislação ambiental	Doenças não transmissíveis ou crônicas, Falta de atendimento médico, Insegurança alimentar, Piora na qualidade de vida, Violência - ameaça	Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, Assoreamento de recurso hídrico, Erosão do solo, Falta / irregularidade na autorização ou licenciamento ambiental, Falta / irregularidade na demarcação de território tradicional, Mudanças climáticas, Poluição atmosférica, Poluição de recurso hídrico, Poluição do solo
- Footer text: 'Exibindo entradas de 1 a 1 de um total de 1 entradas'.
- Navigation buttons: 'Anterior', '1' (highlighted), and 'Próximo'.

Fonte: Fiocruz. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>.

Outra pesquisa realizada no mapa de conflitos teve como critérios de busca a população quilombola, como atividade geradora do conflito a “Mineração, garimpo e siderurgia” e como impacto socioambiental os “incêndios e/ou queimadas”, gerando dois resultados.

Figura 11 - Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Piauí)

Excel PDF

Buscar na tabela

Nome	UF	Município	Populações	Atividades Geradoras do Conflito	Danos à Saúde	Impactos Socioambientais
PI - Agricultores familiares e comunidades quilombolas de São Raimundo Nonato lutam contra instalação de empresas de mineração e carvoarias em seu território	PI	São Raimundo Nonato (PI)	Quilombolas	Atuação de entidades governamentais, Mineração, garimpo e siderurgia	Doenças não transmissíveis ou crônicas, Insegurança alimentar, Piora na qualidade de vida	Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, Desertificação, Desmatamento e/ou queimada, Falta / irregularidade na autorização ou licenciamento ambiental, Falta / irregularidade na demarcação de território tradicional, Incêndios e/ou queimadas, Invasão / dano a área protegida ou unidade de conservação, Poluição atmosférica, Poluição de recurso hídrico

Fonte: Fiocruz. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>.

Figura 12 – Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Rondônia)

RO - Comunidade de Remanescentes de Quilombo Forte Príncipe da Beira, já reconhecida e registrada pela Fundação Cultural Palmares (FCP), ainda aguarda pela demarcação de seu território	RO	Costa Marques (RO)	Quilombolas	Atuação de entidades governamentais, Atuação do Judiciário e/ou do Ministério Público, Mineração, garimpo e siderurgia	Acidentes, Doenças transmissíveis, Falta de atendimento médico, Insegurança alimentar, Piora na qualidade de vida, Violência - ameaça, Violência - coação física	Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, Falta / irregularidade na demarcação de território tradicional, Falta de saneamento básico, Incêndios e/ou queimadas
--	----	--------------------	-------------	--	--	---

Fonte: Fiocruz. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>.

Ambos os resultados mostram casos de São Raimundo Nonato, município localizado no estado de Piauí, e de Costa Marques no estado de Rondônia. Como os dois casos têm como vítimas os quilombolas, podem ser considerados exemplos de injustiça ambiental e de racismo ambiental. A mineração, garimpo e siderurgia são as causas

desses conflitos que resultaram em vários problemas para a saúde e piora na qualidade de vida dos habitantes dessas regiões, como também problemas ocasionados pelas ameaças e violência que denotam não só o descaso ambiental que acontece nessas áreas do Brasil, mas também a dominação que as pessoas de poder têm sobre essas populações marginalizadas que se veem expostas às ações criminosas de grupos inescrupulosos.

Outra busca, dessa vez utilizando os seguintes critérios: “População” quilombolas, “Atividades Geradoras do Conflito” Atuação de entidades governamentais e “Impactos Socioambientais” Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, deu como resultado a seguinte informação:

Figura 13 - Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Alagoas)

AL - Comunidade Quilombola de Gameleiro enfrenta Lixão criado pela prefeitura de Olho D'Água das Flores e consegue a suspensão da atividade que ainda ameaça a saúde e sustentabilidade de seu território	AL	Senador Rui Palmeira (AL)	Quilombolas	Atuação de entidades governamentais, Atuação do Judiciário e/ou do Ministério Público, Políticas públicas e legislação ambiental	Doenças não transmissíveis ou crônicas, Doenças transmissíveis, Piora na qualidade de vida	Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, Poluição de recurso hídrico, Poluição do solo
---	----	---------------------------	-------------	--	--	--

Fonte: Fiocruz. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>.

Tomando-se como segmento populacional as comunidades quilombolas pela sua história e trajetória no Brasil, é possível pesquisar também sobre populações das comunidades de Fecho e Fundo de Pasto, nas quais podem ser encontrados indígenas, negros, negras, agricultores, entre outros, assim como moradores de periferias, ocupações e favelas e lugares de alta concentração de moradores negros e negras. Os resultados obtidos no mapa de conflito utilizando como referência as populações citadas não surpreendem por se tratar de espaços habitados por pessoas marginalizadas.

Um exemplo envolvendo as Comunidades de Fecho e Fundo de Pasto encontrado no mapa de conflitos relaciona uma grande quantidade de impactos socioambientais como contaminação, intoxicação por substâncias nocivas, queimadas, desmatamento, poluição de recursos hídricos e do solo, entre outros conflitos que tornam problemática a vida dos moradores. Aqui o racismo ambiental é visível, pois são as populações mais vulneráveis que buscam estilos de vida menos dependentes do consumismo capitalista, afastados dos grandes centros e que acabam por se tornarem vítimas de problemas ambientais.

Figura 14 - Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Bahia)

Populações tradicionais resistem ao crescente modelo do agronegócio no município de Formosa do Rio Preto	BA	Formosa do Rio Preto (BA)	Agricultores familiares, Comunidades de Fecho e Fundo de Pasto, Extrativistas, Geraizeiros, Povos indígenas, Ribeirinhos, Trabalhadores em atividades insalubres	Agrotóxicos, Atuação de entidades governamentais, Atuação do Judiciário e/ou do Ministério Público, Monoculturas, Políticas públicas e legislação ambiental	Acidentes, Desnutrição, Doenças não transmissíveis ou crônicas, Insegurança alimentar, Piora na qualidade de vida, Violência - ameaça, Violência - coação física, Violência - lesão corporal	Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, Assoreamento de recurso hídrico, Contaminação ou intoxicação por substâncias nocivas, Desmatamento e/ou queimada, Falta / irregularidade na autorização ou licenciamento ambiental, Falta / irregularidade na demarcação de território tradicional, Incêndios e/ou queimadas, Invasão / dano a área protegida ou unidade de conservação, Poluição de recurso hídrico, Poluição do solo, Precarização/riscos no ambiente de trabalho
--	----	---------------------------	--	---	--	--

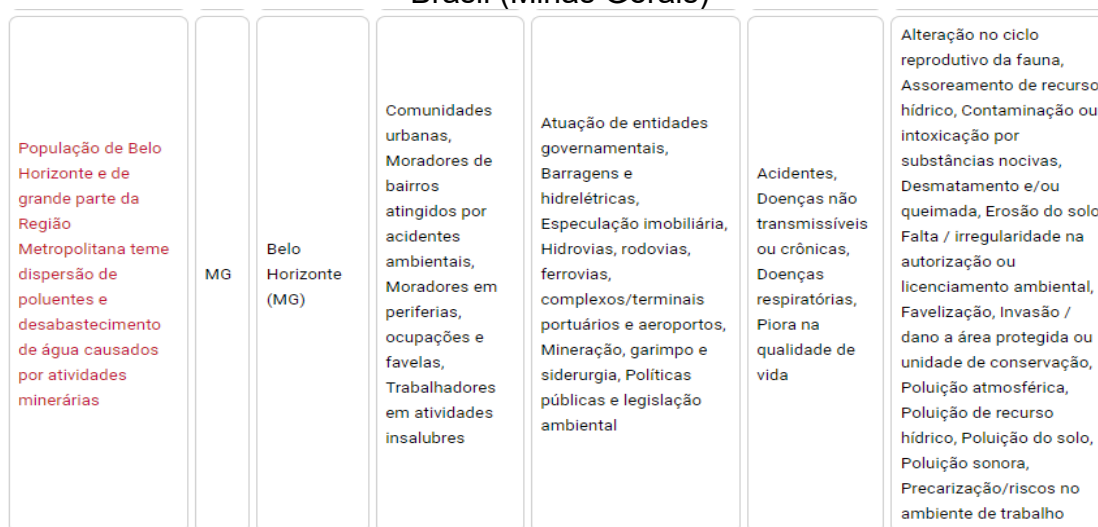
Fonte: Fiocruz. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>.

Além disso, muitas vezes são os próprios órgãos empresariais ou governamentais que participam destas amostras de injustiça ambiental, social e racial, o que provoca questionamentos sobre qual é o limite das pessoas que estão no poder para decidir quando devem atuar a favor do setor empresarial ou a favor das comunidades vulnerabilizadas.

Por último, os moradores de periferias, ocupações e favelas, segundo o mapa de conflitos, são também prejudicados pelo racismo ambiental. Por meio da busca com foco nesta população, obtivemos um caso de Belo Horizonte com moradores de bairros

periféricos e favelas que apresentaram problemas de saúde por causa da atuação de entidades governamentais, políticas de legislação ambiental, hidrelétricas, mineração etc., causando graves problemas ao meio ambiente como a contaminação do solo e da água, queimadas, intoxicações, poluição atmosférica, desmatamento, entre outros problemas na região.

Figura 15 – Resultado no Mapa de conflitos da Fiocruz: injustiça ambiental e saúde no Brasil (Minas Gerais)



Fonte: Fiocruz. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>.

Os exemplos aqui descritos denotam que, de fato, no Brasil há experiências prejudiciais ao meio ambiente e que afetam as populações marginalizadas. Os registros de danos ambientais já representam, por si só, que o Brasil contribui para a problemática global ambiental, que ações humanas cotidianamente destroem o meio ambiente, ocasionando calamidades em vários locais e que o ser humano tem conseguido desestabilizar a natureza por meio de invenções artificiais que contrariam o curso natural do desenvolvimento humano, intervindo nas condições orgânicas.

4.3. Colômbia e os problemas de racismo ambiental

Contudo, problemas causados ao meio ambiente não ocorrem exclusivamente no Brasil, pois existem também entraves sofridos por populações colombianas

marginalizadas e racializadas. Na Colômbia, o Racismo Ambiental também representa um problema para as populações de afro colombianos. O periódico colombiano de distribuição nacional publicou uma matéria no dia 8 de setembro de 2020 intitulada “Racismo ambiental: otra de las violencias en el Norte del Cauca”. El Norte del Cauca é uma região pertencente ao estado Cauca na Colômbia e fica localizado no sudoeste do país. Atualmente há aproximadamente 1.092.169 afro-colombianos residentes no estado (Uribe, 2020, online), motivo pelo qual nesta região há problemas relacionados a questões raciais, marcadas pelo racismo contemporâneo sofrido diariamente pelos descendentes de africanos no país.

Infelizmente, El Cauca é um estado que tem vivenciado períodos violentos por causa do chamado *conflicto armado*, havendo inúmeros casos de desigualdades sociais e ambientais e é considerada a região colombiana com mais assassinatos de defensores dos direitos humanos (URIBE, 2020, online). A história desta região permite aproximar-se dos motivos da violência que afeta principalmente os negros, as negras e os indígenas, tendo em consideração que:

[...] el establecimiento de la agroindustria azucarera y la minería a gran escala. Los cultivos de gran extensión como el de la caña de azúcar, la soya o el maíz llegaron a reemplazar las fincas tradicionales, unos modelos de apropiación de estos territorios que poco podían competir con el empujón que las instituciones del estado colombiano le dieron a los monocultivos. Tanto el Cauca como el Valle del Cauca se convirtieron en enclaves para el “desarrollo” de la nación (Uribe, 2020, online).

O problema principal é que em toda a Colômbia há o costume de imposições por meio do uso da violência. Se os/as afrodescendentes desta região optam por trabalhar a terra com o uso de processos menos agressivos e respeitando o seu local de habitação, grupos armados podem modificar o funcionamento do sistema de acordo com sua vontade para serem mais eficientes, sem se importar com a decomposição social dos povos que habitam as regiões próximas onde são realizadas as atividades de produção massiva e que prejudica a saúde, a alimentação, o acesso à água, causando contaminação do ar e das águas, etc. das populações que ali residem e que são majoritariamente negras e indígenas, intervindo no seu estilo de vida a ponto de torná-lo insustentável.

el extractivismo minero-energético asociado a la minería a gran escala y la minería ilegal por parte de grupos armados con presencia histórica en la región alteraron fuertemente las dinámicas extractivas tradicionales de diversas comunidades negras y/o afrodescendientes quienes aplicaban técnicas de menor impacto ambiental combinadas con otros modelos de aprovechamiento de los recursos (Uribe, 2020, online).

É importante fazer o seguinte questionamento: por que a região afetada é a de comunidades de afro-colombianos? Não existe a busca por destituir a população branca dos seus territórios com o intuito de impor novas regras e para que sirvam de locais de produção que contaminem e intervenham nos recursos naturais. Infelizmente, estes casos só acontecem em localidades negras. Em 1993 foi criada na Colômbia a Lei nº 70, que visava garantir a titularidade dos territórios habitados por afrodescendentes como os *Palenques* ou, como são conhecidos no Brasil, Quilombos. Contudo, isso parece não ter sido suficiente para evitar tragédias como a construção da hidroelétrica “La Salvajina” no Norte do Cauca, que causou inundações em localidades negras desta região (Uribe, 2020, online).

Em 2023 foi publicado um artigo em estudos políticos na *Revista de Trabajo Social e Intervención Social, Prospectiva*, intitulado “Análisis de las injusticias sociales, ambientales y territoriales del departamento del Chocó, Colômbia”, escrito pelo Dr. Bairon Otálvaro-Marín, da Universidad del Valle e outros estudantes. Sua temática evidenciava casos de injustiça ambiental nos anos 2008 e 2019 no estado de Chocó, na Colômbia. Utilizando o termo “Racismo Territorial” o artigo expõe que “las injusticias sociales y ambientales del departamento, obedecen a un modelo de desarrollo que profundiza relaciones de explotación, mercantilización, discriminación y subordinación de los ciudadanos” (Otálvaro-Marín; Parra-López; Klinger-Cundumí, 2023, p. 1).

Cabe ressaltar que o estado de Chocó é habitado majoritariamente por afrodescendentes e por esta razão os autores realizaram ali uma pesquisa sobre casos de injustiça ambiental e os casos existentes foram configurados como casos de injustiça ambiental acontecidos neste espaço territorial particular, cuja invisibilização torna-se evidente. Por se tratar de uma população negra, as demandas não são levadas em consideração ou, simplesmente, os casos acontecem sob “mecanismos de exclusión social generadores de vulnerabilidad, privación de derechos y un aumento de la conflictividad social intervenida con estrategias de gobernanza autoritaria” (Otálvaro-

Marín; Parra-López; Klinger-Cundumí, 2023, p. 1), o que corresponde não só a casos isolados de injustiça ambiental, mas demonstra a prática de um sistema organizado e baseado no racismo institucionalizado que predomina nos países ex-colônias. Uma das descobertas da pesquisa revelou que graças à indústria mineira, o uso do mercúrio estava afetando os habitantes das comunidades de Chocó. A partir desse fato, o Congresso da Colômbia criou a Lei nº 1658/2013 que regula o uso e a comercialização de mercúrio no território nacional, visando a diminuição do seu uso nas indústrias, o que responde à utilização indiscriminada que se tinha deste elemento, sobretudo nas imediações das populações de afro-colombianos, mais especificamente, no estado de Chocó. A extração do ouro nesta região também significa um problema para a sua população. Os pesquisadores ressaltam que a Lei não considera os locais habitados por afrodescendentes como dignos de serem respeitados pela sua condição.

Los niveles de mercurio en áreas afectadas por la minería de oro son altos. [...] las actividades mineras del distrito de San Juan, evidenciando un alto contenido de mercurio en mujeres embarazadas, lo que ha causado problemas de desarrollo cerebral en los fetos. También se encontró una relación directa entre el consumo de pescado y los niveles de mercurio en los habitantes. En consecuencia, la actividad minera ha generado efectos fisiológicos en la población, poniendo en evidencia la relación entre salud y el derecho al medio ambiente sano, una problemática tanto ambiental como de salud pública, de salud ambiental que no ha sido reconocida por el Estado (Gutiérrez-Mosquera, Suresh-Babu et al, 2018 *apud* Otálvaro-Marín; Parra-López; Klinger-Cundumí, 2023, p. 11).

Estes depoimentos demonstram haver na região de Chocó diversos problemas relacionados ao meio ambiente e que prejudicam a população que ali habita, fazendo parte do racismo ambiental. As leis parecem não ter efeito quando se trata de territórios periféricos habitados por negros, negras e indígenas, pois pressupõe-se que ninguém poderá impedir as atividades de extração massiva de recursos naturais. Quando grupos de ambientalistas organizados para proteger e reivindicar os direitos humanos dos indivíduos vulnerabilizados em matéria de saúde, habitação, entre outros direitos viabilizam um meio ambiente saudável para todos e se propõem a ajudar às populações afetadas, seus integrantes são assassinados, diminuindo a moral e a esperança dos povos perante os casos de injustiça.

El departamento del Chocó posee altos índices de informalidad minera, entre 2012 y 2014 oscilaron en un 95% y 97%, segundo a Universidad Tecnológica del Chocó (2015). [...] la informalidad en el territorio no ha permitido un avance en términos sociales e industriales. No obstante, se deben reconocer dos resoluciones: la Resolución 90719/2014 y la Resolución 40391/2016, las cuales buscaron construir una política nacional para la formalización de la minería y fomentar el desarrollo sostenible a nivel local, regional y nacional (Lara-Rodríguez et al., 2019, *apud* Otálvaro-Marín; Parra-López; Klinger-Cundumí, 2023, p. 11).

4.4. Os indígenas e sua relação com o meio ambiente e com o racismo ambiental

O periodista indígena Ailton Krenak relata, no seu livro “O amanhã não está à venda”, a situação vivenciada na aldeia em que morava chamada Krenak durante a pandemia de Covid-19. Ele conta que um pouco antes os habitantes da aldeia tinham ficado de luto pelo “rio Doce” e não imaginavam que chegaria outro luto mundial causado pelos acontecimentos pandêmicos. O escritor conta que:

Quando engenheiros me disseram que iriam usar a tecnologia para recuperar o rio Doce, perguntaram a minha opinião. Eu respondi: “A minha sugestão é muito difícil de colocar em prática. Pois teríamos de parar todas as atividades humanas que incidem sobre o corpo do rio, a cem quilômetros nas margens direita e esquerda, até que ele voltasse a ter vida”. Então um deles me disse: “Mas isso é impossível”. O mundo não pode parar. E o mundo parou (Krenak, 2020, p. 3, *grifos do autor*).

Esta reflexão é de suma importância, considerando que até chegar o período da pandemia em 2020, ninguém imaginava a possibilidade de “o mundo parar”, uma vez que a atividade humana é incisiva e constante e não se detém sob circunstâncias menores como a necessidade da recuperação de um rio. Outro ponto importante a ser ressaltado é o fato de que são as diferentes atividades realizadas pelos seres humanos no cotidiano. Há as que afetam diretamente a natureza e isso foi comprovado pela melhoria do meio ambiente durante o confinamento, como a repentina limpeza de rios e mares, o céu mais claro, entre outros exemplos.

Krenak reflete sobre a sua posição como indígena e a dos outros indígenas que têm que lidar diariamente com os descasos propositais e não propositais em vários setores no Brasil e que prejudicam os indígenas: “Se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados da ruptura ou da extinção do sentido da

nossa vida, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda” (Krenak, 2020, p. 3-4), sendo todos os humanos ameaçados ao mesmo tempo e pelo mesmo inimigo sem distinção de grupo social, posição econômica ou étnico-racial, havendo o planeta sucumbido perante a pressão exercida pelos próprios humanos, sofrendo o que é vivenciado pelos indígenas no dia a dia.

Por meio dessa fala, entende-se que não é uma novidade para as populações marginalizadas, como a indígena, a deterioração ou a destruição do meio ambiente, sendo frequente a contaminação de rios. Outras situações contribuem ainda mais para piorar o descaso ao meio ambiente que prejudica em maior escala os indivíduos que estão à margem da sociedade. Ao querer se “livrar” dos efeitos do meio ambiente e para proteger a parte da sociedade que não é marginalizada, é necessário fazer um sacrifício, deixando morrer os vulnerabilizados para executar planos que beneficiam os não vulnerabilizados.

Em uma matéria da organização não governamental Conectas que visa contribuir para a luta pela exigência de igualdade de direitos, intitulada “Entenda em 5 pontos as principais ameaças aos povos indígenas neste momento”, publicada no dia 07 de julho de 2021, há uma denúncia contra a “Nova Lei de Licenciamento ambiental no Congresso”. Resumidamente trata-se de um projeto de lei aprovado para permitir a livre adoção de projetos de agricultura extensiva, entre outros, sem necessidade de nenhum tipo de licença e de fiscalização, o que facilitaria a execução de planos em territórios próximos de habitações indígenas, causando-lhes inúmeros problemas.

Outra matéria do mesmo portal intitulada “Linhão Tucuruí no Território Waimiri-Atroari” versa sobre mais uma decisão do Congresso Nacional que afeta diretamente a população indígena dos estados de Roraima e Amazonas, a partir de um texto que possibilita que a

privatização da Eletrobrás tem uma emenda “jabuti” que permite o início da obra do Linhão Tucuruí, rede de transmissão de energia Manaus – Boa Vista, sem licenciamento ambiental do Ibama e da Funai e sem ampla consulta aos indígenas. Dos 721 km de extensão previstos no projeto de construção da rede, 125 cruzam Terra Indígena Waimiri-Atroari (AM-RR), localizada na divisa entre Roraima e Amazonas, onde vivem aproximadamente 2,1 mil pessoas em 56 aldeias, de acordo com dados do ISA (Instituto Socioambiental). A emenda atropela órgãos reguladores e os próprios indígenas e pode causar danos aos povos que vivem na área e ao meio ambiente (Conectas, 2021, online).

Estes são apenas alguns exemplos de como funciona a tomada de decisões no Brasil naquilo que diz respeito aos povos escolhidos para serem privados do seu direito à moradia, à saúde, à água etc. Medidas como estas evidenciam a desumanização característica dos projetos de lei pois são ações dos “poderosos”, daqueles que detêm o poder de decidir quem deve morrer e quem deve ser salvo, desde que não se interponham nos seus ideais econômicos e políticos.

Krenak faz uma analogia entre a inocência das crianças e a falta dela na vida adulta, ao dizer que as crianças brincam ao fazerem coisas que não têm efeitos reais por se tratar de ações inofensivas; porém, em contraposição, os adultos não brincam mais e suas ações têm efeitos reais na devastação da Terra, forjando desigualdades sociais entre os seus habitantes (Krenak, 2020). O descaso ao meio ambiental que cria problemas para os desfavorecidos é tido como natural, fugindo da realidade que indica que não há inocência nem desconhecimento coletivo na transformação do mundo em territórios apropriados por seres incapazes de respeitar a natureza e o curso natural das coisas.

O autor ainda afirma que:

É uma mentalidade doente que está dominando o mundo. E temos agora esse vírus, um organismo do planeta, respondendo a esse pensamento doentio dos humanos com um ataque à forma de vida insustentável que adotamos por livre escolha, essa fantástica liberdade que todos adoram reivindicar, mas ninguém se pergunta qual o seu preço (Krenak, 2020, p. 4).

Com esta afirmação, Krenak deixa em evidência que o vírus SARS-CoV-2 foi uma das respostas do planeta ao acúmulo de negligências do ser humano agindo durante séculos e que agora estão sendo cobradas por meio de um vírus que se tornou uma ameaça para todos, sem distinção. As atividades humanas que não podiam ser detidas como as viagens de avião, foram as que causaram a expansão massiva e veloz do vírus pelo mundo, tendo sido propagado rapidamente em quase todos os lugares do planeta.

A liberdade por ele exposta não é nada além da irresponsabilidade e falta de controle na extração de recursos naturais e na contaminação produzida por agentes, equipamentos, reações químicas, meios de transporte etc., que deterioram cada vez mais a qualidade de vida em geral. Por meio de medidas adotadas para prejudicar ainda mais os grupos subjugados, estes acabam tendo poucas opções de uma qualidade de vida

respeitável e suficiente para sua subsistência, o que acaba produzindo mortes individuais e extermínios coletivos.

Durante o período pandêmico, a necessidade de que o mundo “parasse”, fez os indivíduos colapsarem não só econômica, mas mentalmente, pois só conheciam o estilo de vida ativo na produção inesgotável, no uso incessante de produtos, no deslocamento veloz entre cidades e países por meio de veículos terrestres, marítimos e aéreos. Os seres humanos deixam suas pegadas impressas como sinais do uso do planeta de maneira inconsequente, sem refletir se estas pegadas que estão sendo marcadas com tinta indelével no presente representarão danos também indelével no futuro.

Krenak reflete sobre a posição do ser humano no mundo, levando em consideração que “Esse vírus está discriminando a humanidade. [...] A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise” (Krenak, 2020, p. 4). Esta análise nos leva a pensar que o humano sempre se achou em uma posição superior, como se fosse indestrutível; porém, o vírus mostrou que não é esta a verdade e que assim como há espécies em extinção, o ser humano passou a fazer parte dessa probabilidade, mesmo provocando essa possibilidade nas outras espécies, agindo de uma pior forma que o vírus que ameaçava toda a raça humana.

A reflexão trazida por Krenak vai além do fato de que o vírus representou uma ameaça para o ser humano, pois ele tenta fazer compreender que os habitantes do planeta foram vítimas de si mesmos, de suas ações, de sua inconsciência. Estamos rodeados de natureza e não há nada em nós que não seja natureza, pois nós mesmos somos natureza. Parafraseando as palavras do autor, reconhece-se que, desta forma, causando danos à natureza, estamos prejudicando a nós mesmos. De qualquer forma, o planeta é sábio e sabe dar o necessário para a subsistência dos seres, pois,

A nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar, e o que a gente faz com ele? O que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. “Filho, silêncio.” A Terra está falando isso para a humanidade. E ela é tão maravilhosa que não dá uma

ordem. Ela simplesmente está pedindo: “Silêncio”. Esse é também o significado do recolhimento (Krenak, 2020, p. 6).

Será possível dizer que o planeta, com o vírus, estava só pedindo uma pausa das agressivas atividades humanas? Não é possível afirmar com certeza absoluta, mas é possível dizer que por um período, bons resultados foram obtidos em relação ao meio ambiente que se beneficiou desta pausa porque os rios tornaram-se mais limpos, o ar ficou mais puro... Associa-se, assim, a presença do ser humano no planeta com os danos que este recebe como consequência das suas atividades, relacionando-as a uma realidade que não pode ser escondida, pois o vírus significou um descanso para a natureza, mesmo que breve, mas necessário para deter a sua destruição.

Uma das preocupações mais pertinentes e que ocupava os debates depois do tema saúde foi a questão econômica. Krenak (2020) coloca a possibilidade de repensar o sistema pois este não é natural, mas artificial, isto é, por ter sido invenção humana, os humanos podem reestruturá-lo e fazer com que se adeque melhor a novos tempos, negando que as atividades econômicas tivessem uma importância maior que a vida das pessoas e considerando que sem os humanos nenhuma das atividades criadas socialmente seria relevante.

É necessário que o bem-estar dos humanos seja prioridade e que qualquer outra atividade que complemente seu estilo de vida seja secundária, sobretudo quando estas atividades acabam por prejudicar ou destruir o espaço onde habitam os Outros. Em suas contínuas discussões sobre o racismo ambiental Benjamin Franklin Chavis Jr. reiterava a necessidade de compreender que este problema não era próprio de um país só, expressando a sua preocupação com o fato de que em caso de as discussões serem frutíferas nos Estados Unidos, as corporações buscassem outros locais como depositórios dos resíduos contra os quais os/as estadunidenses afrodescendentes estavam lutando, e que estes locais estivessem no chamado Terceiro Mundo (Pacheco, Faustino, 2013, p. 106).

Os autores chamam a atenção para o depoimento de Robert Bullard em um livro que trata a questão do racismo ambiental:

as iniquidades ambientais não podem ser reduzidas somente à questão de classe ou à habilidade de algumas pessoas de migrar para escapar de meio ambientes poluídos. Raça e classe estão intrinsecamente ligadas na nossa sociedade.

Todavia, a raça continua a ser um potente determinante de onde a pessoa mora, de qual comunidade é atingida, e qual é poupada. O preconceito racial cria e perpetua qualidades ambientais desiguais em comunidades de cor ou brancas (Bullard, 1993, p. 11 *apud* Pacheco; Faustino, 2013, p. 106).

Reafirmamos a preocupação por meio da qual Chavis via que os países tidos como pobres pagariam as consequências ambientais. Como indicado por Bullard (1993), os conceitos de raça e classe juntam-se para definir o perfil dos indivíduos que devem pagar mais caro pelo desenvolvimento das sociedades capitalistas do chamado Primeiro Mundo. O racismo ambiental é a explicação que elucida os porquês dos países tidos como pobres e com uma percentagem de população negra presenciam injustiças ambientais no cotidiano. Por outro lado, o autor Martinez-Alier destaca a importância que teve

a luta dos movimentos das 'pessoas de cor' dos Estados Unidos em prol da participação nas instâncias diretivas do movimento ambientalista e suas organizações. [...] a importância da luta racial 'declarada', própria do racismo segregacionista estadunidense, para evidenciar o racismo no interior das grandes organizações ambientalistas, assim como para movimentar nestas o debate das questões ambientais sob a ótica das desigualdades sociais e dos efeitos e causas raciais. Nesse contexto, as denúncias das 'lideranças de cor' deixavam bastante evidente que não era (e ainda não é) fortuito, mas intencional, o fato de o Estado e as empresas poluírem prioritariamente seus locais de moradia ou de negarem às populações 'não brancas' as políticas necessárias para uma qualidade de vida realmente digna (Martinez-Alier, 2007 *apud* Pacheco, Faustino, 2013, p. 108, *grifos do autor*).

A partir desta luta, foram sendo conhecidas as demandas da população afrodescendente norte americana que reivindicavam seus direitos em várias instâncias da vida social. A demanda ambiental, que não se separava da racial, estava impregnada de injustiças que misturavam o fato da segregação racial que visava separar a população negra da branca que não desejava ter contato com a negra, o que gerou, sobretudo, a separação geográfica das duas populações e a crescente contaminação ambiental. Como resultado, havia regiões onde só viviam brancos/as e onde só viviam negros/as e, aproveitando tal separação, "casualmente" os resíduos tóxicos acabavam nos locais de habitação dos/as afrodescendentes.

No que se refere às injustiças ambientais, se nos Estados Unidos é principalmente nos territórios negros, latinos e asiáticos que se evidenciam os danos sociais e ambientais do desenvolvimento, no Brasil é nos bairros pobres das periferias urbanas (visivelmente de maioria negra) e nos territórios indígenas, quilombolas e das outras comunidades tradicionais que se instalam as indústrias químicas; o agronegócio dos agrotóxicos, do trabalho escravo e dos desertos

verdes; as mineradoras e as siderurgias; as hidro e termelétricas; e outras atividades produtivas cujos impactos ambientais sobre a vida, o trabalho, a cultura e a saúde estão marcados no Mapa de Conflitos. E são majoritariamente esses contingentes os expropriados, contaminados, despejados, remanejados, enfrentando direta e imediatamente as perdas e danos colaterais do desenvolvimento econômico (Pacheco; Faustino, 2013, p. 111).

Aqui é possível observar a forma como o racismo ambiental opera, escolhendo as comunidades ou grupos tidos como minoritários em países como o Brasil, a Colômbia e os Estados Unidos, estando a população negra envolvida no meio da injustiça e do racismo ambiental. Evidencia-se, desta forma, não haver casualidades, mas, sim, certezas de que os movimentos realizados pelas indústrias contaminantes são direcionados a privilegiar uns e marginalizar, mais ainda, Outros.

5. LIVROS DIDÁTICOS, OBRAS LITERÁRIAS, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E RACISMO

5.1. Percursos da educação: do livro didático às obras literárias

Para iniciar a conversa sobre a função das obras literárias em sala de aula é necessário antes definir os livros didáticos, considerando que estas obras são tidas como material escolar complementar aos livros didáticos na prática pedagógica.

Os livros didáticos são, na atualidade, unidades de conhecimento acadêmico que respondem às necessidades escolares em matéria de conteúdo, sendo indispensáveis para todos os atores acadêmicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, transformando-se, ao longo do tempo, em materiais fundamentais para os professores que os utilizam diariamente em sala de aula.

O seu papel no âmbito escolar é tido como primordial ao desenvolvimento das dinâmicas de ensino, considerando que a sua organização está pensada para preencher os espaços epistemológicos que surgem como prioridade do sistema acadêmico, localizando, nestas unidades de conhecimento, todos os conteúdos que foram escolhidos para fazerem parte das epistemologias entendidas como suficientes para o processo educativo.

O sistema escolar recorre ao livro didático considerando que este configura-se como fonte estruturada de conhecimento, isto é, que não visa interferir somente no processo de aquisição de conteúdo por parte dos estudantes, mas também influenciar na apropriação da cultura do país. No Brasil as pesquisas sobre o livro didático e a sua produção tornaram-se importantes a partir da década de 1970, com autores como Décio Gatti Junior, que se dedicaram a analisar a construção do livro didático e, por sua vez, a formação que estes proporcionavam ao conjunto escolar.

A construção do ensino no Brasil, como é conhecido na atualidade, foi sendo estabelecida por meio de parâmetros que estipularam as diretrizes de um currículo que tinha demandas e exigências a nível nacional. A Constituição Federal brasileira ocupa um lugar de destaque quando estabelece, por meio dos artigos da constituição, leis a

serem cumpridas pelo MEC e que não podem deixar de ocorrer sob nenhuma predisposição administrativa ou acadêmica pública ou privada.

Por outro lado, no Brasil, as obras literárias destinadas a serem trabalhadas em sala de aula são conhecidas como obras paradidáticas. Contudo, Campello e Silva discutem a origem deste tipo de obra explicando que “O termo *paradidático* surgiu no âmbito da indústria editorial no Brasil e é tipicamente brasileiro. Foi cunhado por Anderson Fernandes Dias, diretor-presidente da Editora Ática, no final da década de 1970, época na qual as editoras do país expandiam seu mercado com a venda de livros para uso escolar” (2018, p. 67), aparecendo, assim, a Série Bom Livro de obras literárias para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa “muitas vezes acompanhadas de um suplemento de atividades para o aluno e de outro especialmente organizado para o professor, com todas as respostas prontas, além de orientação metodológica e didática” (Ferreira; Melo, 2006, p. 196). Desta forma, compreendemos que o termo paradidático foi criado dentro de um contexto editorial que paulatinamente foi fixado no inconsciente coletivo acadêmico e utilizado para referir-se a textos complementares aos didáticos.

Como explicitado na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em relação ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), este:

[...] compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, online).

A citação anterior demonstra que o termo “obras paradidáticas” não é utilizado oficialmente pelo Ministério de Educação, descrevendo-as como obras literárias. A não utilização do termo também é observada no Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, que apresenta orientações sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de

fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (Ministério da Educação, 2017, online).

A continuação pode também ser encontrada no Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI, intitulado “Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020”. A expressão “Obras Didáticas e Literárias” é usada, não havendo referência a obras paradidáticas.

1. Do Objeto

1.1 Este edital tem por objeto a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas e literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos.

2. Das Características das Obras:

2.1 Didáticas destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental

[...]

2.2. Literárias destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

2.2.1. Serão aceitas para participar do processo de aquisição **obras literárias voltadas para os estudantes e professores** do Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme especificações nos Anexos II e IV deste edital (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2018, p. 1-4).

Por este motivo, na presente pesquisa escolheu-se utilizar o termo “obra literária” e não “livro paradidático”. O sistema acadêmico brasileiro tem passado por diversas modificações e reorganizações para adequar-se aos novos tempos e responder às novas necessidades. Assim sendo, as discussões sobre o currículo escolar, incluindo os livros didáticos e as obras literárias, não são fixas e se transformam à medida que novos questionamentos são colocados no âmbito social e institucional e que repercutem, diretamente, no âmbito acadêmico para que questões de teor político, econômico e social façam parte de tais discussões.

Destaca-se que os livros didáticos sofrem transformações conforme a sociedade e suas necessidades retratando, assim, que a sociedade, impregnada de mudanças constantes, permeia a educação e faz com que também aconteçam mudanças no âmbito

educativo, possibilitando reestruturações nas formas de ensinar e nos materiais utilizados para tal fim. Um exemplo seria o fato de que, ao serem discutidas temáticas como o racismo e os problemas ambientais na sociedade brasileira, a educação reage e torna estas problemáticas alvos das propostas para discussões acadêmicas, permitindo que sejam feitas associações entre a realidade escolar e a realidade social.

Assim sendo, os livros didáticos servem de apoio aos professores para exercerem a prática docente e igualmente também servem de apoio para manter atualizado tanto o corpo docente quanto os estudantes, configurando-se como materiais de aprendizagem de conteúdos fixos e de conteúdos que estão em transição e que se modificam de acordo com as mudanças sociais.

O autor Gatti Júnior (1997) compreende os livros didáticos como sendo objetos que contêm uma ciência tida como verdadeira e que, em razão disso, funcionam como demonstrações de que esses conteúdos são reais e são os que, por virem da ciência, merecem ser considerados para o processo de ensino-aprendizagem (p. 36). Tendo sido historicamente utilizados como receptáculos de afirmações feitas em nome da ciência, compreende-se que os livros didáticos tinham o poder não só de servir como veículos informativos de conhecimentos das diferentes disciplinas consideradas necessárias à formação acadêmica, mas também de denunciar, por meio de seus conteúdos, os problemas existentes no bojo social e que, de alguma forma, atingem desde os estudantes que recebem as informações em sala de aula até aqueles que, por diversos motivos, não têm acesso ao ensino escolar.

Contudo, a educação nem sempre visou apresentar realidades sociais. No Brasil, seu início deu-se como um processo de instrução elitista ao qual somente os filhos de europeus tinham acesso. Os jesuítas que tinham o controle da educação na época da escravidão, objetivavam educar aos filhos da elite colonizadora para, assim, posicionar-se acima dos escravizados que não tinham a opção de estudar. Formava uma elite modernizada e com conhecimento inalcançável para os negros e negras. Neste período histórico, a educação no país não era livre, nem gratuita e obrigatória, e muito menos dirigida a formar cidadãos para o bom exercício da cidadania.

No entanto, atualmente a situação é diferente, pois a educação passou a ser um fator fundamental para a formação de todos os cidadãos e tornou-se gratuita e obrigatória. Segundo José Carlos Libâneo,

A educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 2017, p. 16-17).

A educação básica no Brasil é obrigatória e possui regulamentos e estratégias para a obtenção dos resultados estipulados como justificativa da criação da dinâmica escolar. Permite a obtenção de conhecimento por parte dos alunos, a fim de compreenderem seu entorno e aprenderem a agir em sociedade, por meio de conteúdos planejados como obrigatórios e essenciais à formação dos indivíduos que deverão ter como base acadêmica a totalidade das informações organizadas e aprovadas pelo Ministério de Educação. O sistema atua como catalisador dos objetivos educacionais.

A partir do momento em que a Constituição Federal Brasileira determinou como lei a educação básica para a formação cidadã, os conteúdos desse período acadêmico tornaram-se obrigatórios e necessários para o desenvolvimento individual e coletivo, sem os quais o indivíduo seria considerado incompleto, no sentido de que ao não incorporar uma cognição estruturada para o funcionamento efetivo em sociedade, pela não capacitação escolar, este não poderia considerar-se preparado o suficiente para enfrentar a complexidade do entorno social, ocasionando inabilidades sociais para o desenvolvimento do ser humano em sociedade.

A Constituição Federal do Brasil proclama, no Art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, online), estipulando como obrigação do Estado a instrução neste nível educativo, com o objetivo de intervir no modo como o indivíduo se comporta em sociedade, na forma em que essa

sociedade é pensada, bem como na interação coletiva nos espaços de cooperação e proximidade entre os seus componentes.

Segundo o artigo 208 da Constituição Federal “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, online). No artigo há informações sobre o sistema educativo e o desenvolvimento relacionado às necessidades sociais, que começam com a responsabilidade de instrução acadêmica para suprir e garantir a solução e superação das ditas necessidades.

Assim, havendo estabelecido a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade como alicerce do que é esperado para a manutenção da ordem social, cabe afirmar que a educação efetiva se situa entre os principais responsáveis da preservação da estrutura que sustenta a sociedade, o que pode resultar na conservação de fenômenos adequados a uma boa qualidade de vida cidadã ou, pelo contrário, na preservação de ações esvaziadas da responsabilidade de proteção e garantia da boa qualidade de vida dos cidadãos, considerando o exposto pelo artigo 205.

A promoção do respeito, de deveres e direitos, do sentimento de comunidade, da convivência responsável, entre outros parâmetros sociais, têm uma grande vantagem no cumprimento destes valores, o que convida ao debate sobre as formas de inseri-los nos indivíduos que compõem o corpo social. Se por meio da educação os indivíduos tomam conhecimento de informações proveitosas para o desenvolvimento de uma nação, a sociedade como lugar onde acontecem os acordos de convivência se beneficiaria de tais conhecimentos, invalidando o pensamento capitalista de que a educação só serve à economia de um país levando a uma noção humana de educação na qual os resultados esperados não têm a ver com a formação para o mercado de trabalho, mas para a formação para a vida em sociedade.

A colocação da educação em um patamar superior em relação à formação de cidadãos diz respeito à posição dos educadores na responsabilidade cidadã, considerando que é no espaço escolar que, desde a idade inicial, os alunos compreendem as disposições básicas para estarem e se movimentarem no mundo, aprendendo as regras que possibilitam que todos possam viver plenamente, sem impedir

o desenvolvimento da saúde física e mental do Outro, para que todos atuem no mundo de forma responsável com a comunidade.

Daqui partem as aproximações entre as Leis criadas para garantir uma educação de qualidade e gratuita e os mecanismos políticos ativados e postos em prática a favor da sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada como consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a responsável por estabelecer os conteúdos que todos aqueles que recebem uma educação escolar devem estudar no período acadêmico obrigatório estipulado por lei. O Ministério de Educação (MEC) é o órgão encarregado de gerenciar a BNCC ao decidir os conteúdos necessários para cumprir as metas de gestão cidadã e para suprir as faltas detectadas. O intuito é garantir melhorias por meio do investimento na educação e na instrução dos seres humanos que compõem essa sociedade e fazem parte dos problemas e soluções sociais.

O objetivo da existência de uma base que componha um guia do currículo que deve ser ensinado na educação básica no âmbito público e privado, bem como um manual que sirva como modelo das metodologias a serem utilizadas como padrões pedagógicos que permitam a obtenção de resultados seguindo os objetivos planejados é, principalmente sustentar os passos a serem seguidos para formar um processo educativo que permeie todos os campos de desenvolvimento do indivíduo social. Assim, permite a consolidação de estratégias de modificação da conduta humana por meio da conscientização sobre temáticas relacionadas ao âmbito da convivência do Eu com o Outro e direcionadas às vantagens do respeito ao ser e ao espaço desse Outro.

No entanto, deve-se evitar que o sistema apresente limitações. Os conteúdos escolhidos para fazerem parte do currículo que visa englobar uma grande parte das necessidades apresentadas a nível sociopolítico e econômico, também necessitam incluir, nos objetivos de transformação social, os grupos ou comunidades que tenham sido postos à margem ou que tenham sofrido desinteresse por parte da própria sociedade em épocas anteriores.

A obrigatoriedade da educação afirma pressupostos de que a intencionalidade vai além da necessidade do aluno de adquirir conhecimentos que o ajudarão a decidir sua profissão futura ou o ajudarão a explorar suas opções no campo laboral, se a escolha é

continuar na educação superior ou não, pois há uma intenção subjacente que produz a interpelação dos fatores considerados para gerenciar o período educativo. Sendo um dos objetivos a formação para a cidadania, cabe interrogar qual conceito de cidadania é tido como meta, qual conceito de cidadania está sendo utilizado como modelo a seguir e qual é a visão do cidadão que está querendo ser construído sob os ideais de cidadania planejada no momento de articular a referida lei.

Um dos temas principais da presente pesquisa visa estabelecer a relação entre a educação e suas formas e métodos para lidarem com a educação antirracista em sala de aula, o que, certamente, faria parte das propostas da lei considerando o racismo como problema social. É verdade que a população negra afrodescendente sofre constantemente o descaso das políticas públicas educacionais que não consideram a totalidade do campo social, negando as necessidades especiais dos negros e negras. O racismo institucionalizado que tem acometido esta população durante séculos, produz desvantagens sociais que pouco têm sido superadas, apesar de terem sido criadas políticas públicas que sugerem a superação do racismo.

Nesse contexto, responsabilizando a educação pelas ações propostas em prol da cidadania no âmbito escolar, se o artigo 205 da Constituição Brasileira realmente propõe a formação para a cidadania, o racismo como problema real e social não deve ser desconsiderado; pelo contrário, merece atenção especial em todos os anos acadêmicos determinados como obrigatórios. Ou seja, dentro do planejamento pedagógico-didático este conflito deve fazer parte dos conteúdos obrigatórios e práticas escolares.

Dessa forma, considerando o racismo como uma problemática social que se faz efetiva na convivência humana entre grupos de raças distintas, a escola transforma-se em espaço de discussão, levando em conta que a preparação e instrução cidadã como um todo, que inclui os atores sociais sem distinção, que coloca o racismo como tela de fundo para compreender que as injustiças sociais, econômicas, políticas, assim como as desvantagens na obtenção de recursos naturais, entre outros, permite a análise dos fatores que compõem o tecido racial nas sociedades.

A escola, por esse motivo, é um território teórico e prático de análise e discussão onde a realidade atual étnico-racial é posta em evidência para que os detalhes de tais injustiças não sejam postos à margem, mas trazidos à tona para encontrar soluções

efetivas e não só medidas corretivas para solucionar problemas existentes, mas que também sejam preventivas.

No dia 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio público e privado, como forma de reparação social e histórica em relação aos danos causados à população africana levada forçosamente para o Brasil e à população afrodescendente que até a atualidade experiencia as consequências desse período histórico e padece de condições paupérrimas de vida a que foi destinada por decisão do branco.

A sanção da Lei nº 10.639/03 ressalta o valor e poder da educação na reparação histórica e na confiança que nela se tem para vislumbrar o racismo e identificá-lo como impedimento para a restauração social, estabelecendo que, por meio do processo educativo, mudanças de pensamento e ações são possíveis de serem aplicadas com o intuito de favorecer aqueles que têm sido historicamente desfavorecidos.

As propostas pedagógicas indicam os temas a serem tratados em sala de aula que devem abarcar o estudo do passado para compreender o presente e pensar o futuro, a partir das projeções do que está acontecendo na atualidade. Elas permitem analisar os fatores sociais atuais que causam a manutenção do racismo e compreender que se os mesmos fatores continuarem a ser reproduzidos, há uma alta probabilidade de que os resultados sejam os mesmos e, inclusive, que se manifestem de forma mais incisiva e intensificada, considerando que com o passar do tempo o sistema racista pode ser aperfeiçoado.

Por isso a proposta principal que serve de base para a recuperação social por meio da educação ressalta que:

§ 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 (BRASIL, 1988, online).

E destaca também que:

§ 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 (BRASIL, 1988, online).

Ficam estabelecidas, assim, diretrizes e condições de como e que conteúdos devem ser organizados e ensinados para instruírem os alunos sobre o passado para modificar o futuro. As condições colocadas pela lei vão além de simples motivações conteudistas, pois a confiança na garantia de uma verdadeira transformação social é primordial para compreender a sua importância. Um exemplo é a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra comemorado no dia 20 de novembro no Brasil que também faz parte das políticas de retribuição e reparação do efeito da mão branca opressora. Entretanto, este dia não deve ser utilizado como o único momento de discussão étnico-racial, apresentado como data comemorativa e esquecendo esta temática durante os outros dias do período escolar, considerando que:

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo (Cavalleiro, 1998, p. 14).

As instituições acadêmicas têm, portanto, a responsabilidade de fazer cumprir as leis referentes à educação, considerando todos os caminhos e estratégias possíveis para o seu funcionamento efetivo e sua evolução. Em relação ao outro tema desta pesquisa, que visa identificar as formas de educação ambiental, argumenta-se que educar para o meio ambiente é uma necessidade e uma prioridade da educação atual. No livro *“Educación, medio ambiente e sustentabilidade”* organizado por Édgar J. González Gaudiano, o desenvolvimento da educação ambiental é analisado desde o seu início, especificando os entraves e os acertos ao longo dos anos, em vista que:

Desde su legitimación como campo pedagógico, la educación ambiental (EA) se ha encontrado en un permanente antagonismo, o al menos divergencia, de enfoques y posturas teóricas y metodológicas. Ha arropado em numerosos discursos, desde sus vínculos con la enseñanza de la ecología (como una rama de las ciencias naturales) y la educación para la conservación hasta los enfoques con fuertes cargas en la dimensión cívica (González, 2006, p. 9).

Por isso, a educação ambiental tem se diversificado e encontrado vários formatos e espaços de atuação, nos quais predominam as ciências da natureza que proporcionam

lugares epistemológicos para aprofundar a relação humano-meio ambiente. Assim, os espaços escolares gerenciam e motivam as temáticas de teor ambiental para que os alunos aprendam a identificar o meio que lhes rodeia e, também, compreendam o seu tratamento adequado.

A educação para o meio ambiente vislumbra possibilidades de mudanças tanto ambientais quanto sociais, e por meio de uma educação instrutiva sobre os efeitos de ignorar e negligenciar o entorno, é possível aprender sobre os sérios problemas sérios que prejudicam os seres humanos e não humanos. Fazendo uma leitura teórica do meio ambiente, e de seus problemas que podem ser ocasionados por humanos, os estudantes terão a oportunidade de fazer uma leitura pragmática do mundo real. Se as informações a eles dadas em sala de aula são condizentes com o mundo fora dela, estes refletirão sobre seus próprios atos e os dos demais.

Lucie Sauvé, professora universitária e pesquisadora canadense, considerada uma das pioneiras da educação ambiental, no artigo “Uma cartografia das correntes em educação ambiental”, produto das suas pesquisas, descreve quinze categorias relativas à educação para o meio-ambiente, dentre as quais, segundo a autora, algumas são mais antigas e utilizadas nos primeiros anos da Educação Ambiental (EA), isto é, de 1970 a 1980 (Sauvé, 2005, p. 18). Entre as categorias mais recentes elencadas por Sauvé, destacam-se: “a corrente holística, a corrente biorregionalista, a corrente praxica, a corrente crítica, a corrente feminista, a corrente etnográfica, a corrente da eco-educação e a corrente da sustentabilidade” (Sauvé, 2005, p. 18), sendo definidas no artigo.

O que é interessante analisar da proposição de todas estas correntes epistemológicas e práticas surgidas no bojo da educação ambiental é que, ao longo do tempo, tem-se buscado encontrar ou aperfeiçoar metodologias de ensino existentes, por meio de correntes de pensamento de Educação Ambiental que visem alcançar os objetivos meio ambientais, fazendo com que diversas proposições façam parte da busca e todas tendo o mérito de contribuir para a educação ambiental. Entre as correntes recentes, a que mais interessa à pesquisa é a corrente de Crítica Social inspirada na teoria crítica que “foi inicialmente desenvolvida em ciências sociais e que integrou o campo da educação, para finalmente se encontrar com o da educação ambiental nos anos de 1980” (Robottom; Hart, 1993 *apud* Sauvé, 2005, p. 30).

A corrente de Crítica Social estuda a sociedade por meio da qual partem os problemas ambientais, com o intuito de verificar se:

Existe coerência entre os fundamentos anunciados e os projetos empreendidos? Há ruptura entre a palavra e a ação? Em particular, as relações de poder são identificadas e denunciadas: quem decide o quê? Para quem? Por quê? Como a relação com o ambiente se submete ao jogo dos valores dominantes? Qual é a relação entre o saber e o poder? Quem tem ou pretende ter o saber? Para que fins? As mesmas perguntas são formuladas a propósito das realidades e problemáticas educacionais, cuja ligação com as problemáticas ambientais deve ser explícita: a educação é ao mesmo tempo o reflexo da dinâmica social e o cadinho das mudanças. Como exemplo de pergunta crítica: por que a integração da educação ambiental no meio escolar apresenta problemas? Em que a educação ambiental pode contribuir para desconstruir a herança nefasta do colonialismo em certos países em desenvolvimento? (Sauvé, 2005, p. 30).

Esse último questionamento apresentado na citação anterior é fundamental para pensarmos uma educação encaminhada para o antirracismo ambiental, cuja face principal seja “Esta postura crítica, com um componente necessariamente político, aponta para a transformação de realidades” (Sauvé, 2005, p. 31). O modelo de intervenção criado para esta corrente por Alberto Alzate Patiño, da Universidade de Córdoba, Colômbia, propõe uma “pedagogia de projetos interdisciplinares que aponta para o desenvolvimento de um saber-ação, para a resolução de problemas locais e para o desenvolvimento local” (Sauvé, 2005, p. 31). Nesse contexto, vale destacar:

A primeira etapa do processo que propõe este modelo que é a análise dos textos relativos a um tema ambiental, a água, por exemplo: textos de tipo argumentativo, textos científicos, informes de estudos, artigos de jornais, **textos literários**, poemas etc. Cada texto é analisado em função de suas intenções, de seu enfoque, de seus fundamentos, das implicações destes últimos, de sua significação fundamental em relação ao meio ambiente (Sauvé, 2005, p. 31, *grifos nossos*).

E:

A segunda etapa é relacionar a problemática explorada pelos textos com a realidade local, cotidiana: por exemplo, como se estabelece aqui a nossa relação com a água? A quais problemas estão associados? Em que está envolvida a cultura social nesta relação com a água? Inicia-se, então, um processo de pesquisa para compreender melhor estes problemas, aclarar o significado das realidades para as pessoas que estão associadas e para buscar soluções: aqui entra novamente em jogo o diálogo dos saberes, a fim de abordar a situação sob diversos ângulos complementares e confrontar entre si as diversas visões e soluções de uma perspectiva crítica (Sauvé, 2005, p. 31-32).

Desta forma, estabelece-se que a corrente crítica da educação ambiental possibilita planejamentos focados no questionamento da sociedade e das práticas sociais que nem sempre estão alinhadas com a realidade circundante, ou seja, mesmo tendo conhecimento dos problemas ambientais, a sociedade nem sempre age rapidamente para corrigi-los. Por esta razão, esta corrente propicia espaços de discussão sobre a teoria-ação necessária para, de fato, influenciar positiva e definitivamente no desenvolvimento saudável do meio ambiente.

5.2. Obras literárias na dinâmica educacional

Para compreender as obras literárias é necessário saber que elas são guias de conteúdos escolhidos para serem trabalhados em sala de aula, tendo como intuito principal ser obras organizadas segundo as regras que amparam esses conteúdos, defendendo-os como necessários para uma educação escolar efetiva e propícia para a cidadania. Os objetivos da utilização de tais livros devem ultrapassar a busca de que os alunos obtenham o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento intelectual futuro, pois seu uso é, também, favorável para o seu desenvolvimento como cidadãos que aprendem não somente a lidar com os conhecimentos que compõem uma vida em sociedade, mas, de igual forma, a questionar esse ambiente que estabelece padrões nos quais o correto e o incorreto entram em cena e devem ser debatidos e analisados no cotidiano social.

As diversas problemáticas sociais acrescentam um teor mais denso e uma responsabilidade especial às obras literárias, pois estas passam a fazer parte do construto intelectual, social e psicológico da vida dos humanos em sociedade. A ênfase constante dada ao desenvolvimento social como responsabilidade da educação se dá por ser a sociedade o lugar onde o indivíduo deposita os seus conhecimentos para edificá-la como ser biológico, emocional, intelectual, espiritual etc. Em outras palavras, é no espaço social que os seres humanos interagem e demonstram o que são e o que têm aprendido, com as carências e suficiências que os levaram a posições físicas e mentais e que lhes situa em situações diferentes.

Devido ao fato de, na sociedade, haver instituições encarregadas de organizar a vida social dos países, o sistema educativo também sentiu a necessidade de uma organização especial, surgindo, assim, o Ministério de Educação, instituição que tornou “O Programa Nacional do Livro e do Material didático” um projeto em que os livros didáticos e as obras literárias, fossem a garantia de um bom processo educativo. Assim sendo, o programa

é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Programa Nacional do Livro e do Material Didático, Brasil, online).

Destaca-se que o PNLD tem passado por processos de modificação com o intuito de se melhorar e fortalecer o projeto:

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (Programa Nacional do Livro e do Material Didático, Brasil, online).

Cabe ressaltar que o PNLD garantiu os livros didáticos como essenciais para a educação brasileira e eles servem de guia para o professor ensinar os conteúdos programados e exigidos em determinado momento histórico. São livros básicos para o aprendizado de temas que concebem atitudes intelectuais e sociais por meio do conhecimento adquirido e, sendo denominados básicos, a dinâmica em sala de aula para aprofundar certos temas fica difícil.

Segundo Gatti Júnior (1988), os livros didáticos “ocupam lugar central na produção editorial nacional e são veículos praticamente exclusivos da formação cultural de milhares de adolescentes e de jovens nas escolas” (p. 220); porém, foi estabelecido pelo Ministério de Educação que o uso dos livros didáticos necessitava do apoio de obras

complementárias que respondessem a necessidades específicas de temáticas que requeressem atenção especial.

A gestão acadêmica que possibilita a estruturação dos conteúdos escolares é possível, em primeira instância, pela organização estatal que tem como objetivo uma educação uniforme, isto é, que todos os cidadãos de 4 a 17 anos de idade recebam o mesmo tipo de educação e que esta seja de qualidade em todos os locais do país, o que é importante lembrar ao se considerar que as normativas estabelecem uma ligação entre o que o currículo pretende ensinar e as ações sociais provocadas por este ensino.

No Brasil a criação e fabricação de livros didáticos “iniciou-se em 1808, na Imprensa Régia, órgão oficial que produzia os manuais para os cursos criados por D. João VI. Após 1822, com o término do monopólio da Imprensa Régia, começaram a surgir as editoras particulares” (Silva, 2008, p. 109). A partir desta data as editoras, em conjunto com aqueles encarregados do desenvolvimento educativo da época, formaram os primeiros livros didáticos que começaram a ser produzidos em território nacional, porque anteriormente estes livros eram produzidos no exterior ou por estrangeiros (Gatti, 1998 *apud* Silva, 2008, p. 109). O fato de que os livros didáticos passaram a ser produzidos no Brasil representou um grande avanço no sistema educativo, já que o controle passava a mãos locais, considerando as necessidades locais. A partir dessa época, o livro didático começou a ser visto como essencial para a educação brasileira, pois permitiria a modernização no campo educacional, servindo de guia para uma educação uniforme na qual os conteúdos, escolhidos com antecedência, podiam ser organizados em um só texto, contribuindo para a democratização do conhecimento e a organização da forma que os educadores deveriam ensinar.

Algumas características que a expansão do sistema de ensino assumiu, nos anos de 1970, contribuíram para que o livro didático se tornasse um objeto privilegiado na educação brasileira, convertendo-se no organizador dos conteúdos a serem transmitidos e das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas (Gatti, 1998, p. 10).

A Constituição Federal brasileira contribuiu para a normatização e obrigatoriedade do livro didático como fonte indispensável da atividade acadêmica, determinando, no artigo 208 no inciso VII, como obrigatório o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático

escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988). Os livros didáticos foram inseridos no conjunto das ferramentas obrigatórias à educação, oferecendo-lhes uma posição prioritária no processo educativo junto a outros elementos fundamentais para garantir que este processo evoluísse e fosse propício aos estudantes de todas as faixas etárias correspondentes à educação infantil, ao ensino fundamental e médio.

A Constituição Federal Brasileira estabelece que o Estado tem o dever de implementar políticas públicas para a Educação, surgindo, assim, o PNLD, considerando o uso dos livros didáticos como relevante para o processo educativo. As ações realizadas para criar os livros didáticos e as obras literárias, são realmente resultado da preocupação com a produção de conhecimento em nível escolar, pois é por meio deles que os alunos têm os primeiros contatos com conteúdos que servirão de base para o seu futuro como adultos em sociedade. É importante também compreender que os livros didáticos, ao serem escritos por intelectuais brasileiros, deixam a educação do país em mãos locais, não sendo possível justificar a falta de conhecimento da realidade brasileira.

Dessa forma, novas estratégias foram necessárias para que o livro didático fosse forte o suficiente para representar o conteúdo que seria dado nas escolas, ou seja, que servisse como guia a ser seguido pelos professores. Estes foram encarregados da tarefa e responsabilidade de escolher os livros que seriam utilizados para tal fim, significando que, a partir daquele momento, o professor seria responsabilizado pelas decisões que fossem tomadas a partir de suas escolhas:

O governo da denominada Nova República, em 1985, determinou a mudança do PLIDEF para o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD. Um Grupo de Trabalho (GT), constituído no período anterior para analisar os problemas dos programas de livro didático do MEC, apresentou duas recomendações: expansão do atendimento e seleção dos livros pelo professor (Silva, 2008, p. 112).

Nesse contexto, os professores ganharam protagonismo nas decisões acadêmicas que surgiriam logo depois a fim de controlar os conteúdos que eram considerados necessários. A estrutura do livro didático permite que o aluno trabalhe, durante o período escolar, conteúdos que possibilitam a sua imersão no mundo acadêmico cultural e social, mas, em algumas oportunidades, as propostas ali apresentadas demandam uma contextualização mais ampla dos conteúdos, sendo necessários, nestes casos, as obras literárias.

Estas obras literárias tinham como objetivo que os alunos se aproximassem da literatura e não, em primeira instância, a suprir necessidades de aprofundamento de temas específicos presentes nas disciplinas escolares (Ferreira; Melo, 2006, p. 196). Os livros didáticos estabelecidos formalmente para a educação escolar possuíam certa rigidez necessária para a organização estrutural dos conteúdos obrigatórios para o campo acadêmico, porém, “havia demanda para obras com conteúdos menos rígidos, que pudessem ser utilizadas complementarmente ao livro didático em diferentes momentos e níveis de ensino” (Dalcin, 2007 *apud* Campello; Silva, 2018, p. 67), dessa forma, surgiram as obras literárias como materiais pedagógicos.

Em relação às obras literárias no contexto colombiano, primeiro é preciso apresentar as políticas públicas educacionais neste país. O Ministerio de Educación Nacional (MEN), junto com o *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe* (Cerlalc-Unesco), apresentou um documento intitulado “Más y Mejores Aprendizajes, Política Publica de Recursos Educativos” no qual são explicados todos os processos que participaram da formulação e da produção das políticas públicas que guiam a Educação no território nacional. Para isso, o MEN serviu-se de propostas criadas no âmbito nacional e internacional, uma vez que:

En el marco internacional se reconoce la importancia de los recursos educativos para el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos, durante toda la vida (Unesco, 2020). Para ello, se hace necesario que los establecimientos y programas educativos dispongan de recursos adecuados y de calidad, distribuidos de manera justa, fáciles de utilizar, adaptables al contexto y de libre acceso, y que logren favorecer el aprendizaje (Unesco, 2016) (Lara, 2021, p. 17).

Considerando tais exigências, discussões sobre a importância dos textos escolares para o cumprimento dos objetivos que os processos educativos pretendem alcançar são continuamente trazidas para a esfera pública, entendendo que o material escolar é essencial para os referidos processos.

La Unesco, en particular, subraya la creciente importancia de los libro-textos escolares para promover avances con relación a los temas globalmente comunes entre los ciudadanos, como el cuidado ambiental, el reconocimiento de la diferencia, la práctica de los derechos y el valor de la diversidad, entre otras cuestiones (Lara, 2021, p. 18-19).

Desta forma, e partindo da premissa da urgência de uma educação voltada à equidade e diversidade, estabelece-se que os *“libros-texto”*:

Son objetos culturales usados intencionalmente en la mediación pedagógica que proponen los docentes en los procesos de enseñanza para apoyar, sustentar, consolidar y enriquecer los procesos de aprendizaje y el desarrollo integral de los y las estudiantes, en el marco del currículo escolar (Lara, 2021, p. 12).

É dessa forma que estas políticas públicas explicam a função dos denominados *“libros-texto”*, não sendo estes diferenciados, como no Brasil, entre livros didáticos e obras literárias, mas colocando-os dentro dos materiais escolares criados com o objetivo de cumprir a função pedagógica de ensino-aprendizagem:

Por lo tanto, se identifican recursos educativos elaborados específicamente para los ámbitos escolares; y hay otros que se constituyen como tales en desarrollo de las intenciones pedagógicas que persiguen los docentes para el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Los recursos educativos están en formatos analógicos y digitales y, en general, para todos los casos, deben tener en consideración el derecho de autor con respecto a su creación y uso. Finalmente, la PPRE subraya la importancia de hacer combinatorias entre distintos recursos educativos, de acuerdo con sus finalidades y formatos, de tal forma que permitan responder a las complejidades que entrañan tanto la enseñanza como el aprendizaje (Lara, 2021, p. 10).

A partir daí, começaram a ser estabelecidos programas de organização dos recursos educativos por meio da criação e organização de obras de diferentes tipos, incluindo as literárias, para garantir que as propostas fossem factíveis e executáveis em todo o âmbito nacional, considerando todos os grupos e setores colombianos, mediante a:

[...] “expansión de las competencias territoriales” a favor de la adquisición de recursos educativos, a través de la Ley de Regalías (Ley 1530 de 2012) y del decreto 1075 de 2015. En este periodo se hacen las principales adquisiciones de libro-textos escolares mediante proyectos de bilingüismo y el programa Todos a Aprender, por ejemplo. Además, entre 2014 y 2016 se entrega la colección semilla en todos los establecimientos educativos del país, y a partir de entonces el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) ha sostenido procesos de dotación de colecciones bibliográficas (Lara, 2021, p. 20-21).

Outros programas que visam complementar e adicionar ferramentas para a implementação das medidas educativas apareceram sucessivamente para apoiar as ideias surgidas no contexto da criação das políticas públicas, fazendo surgir:

la Política de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE), con la cual concurre esta Política, en la medida en que ambas promueven la importancia de considerar los diferentes tipos de recursos educativos que respaldan la enseñanza y el aprendizaje en las distintas áreas y proyectos, en cada uno de los procesos o campos mencionados, y la necesidad de acompañar los recursos educativos con procesos cualificados de mediación, claramente en articulación con el Proyecto Educativo y los currículos de los establecimientos educativos (Lara, 2021, p. 23).

Dessa forma, a importância dos recursos educativos, isto é, livros de texto em diversos formatos, ficou esclarecida pela função que cumprem dentro do âmbito acadêmico, evidenciando que sem a figura do educador esta ferramenta é inútil, pois, por si só, não representa mais do que um objeto. No entanto, sendo utilizada por um profissional da educação, esta ferramenta pode alcançar as mudanças desejadas e planejadas pelo Ministério de Educação.

Es fundamental, entonces, que los recursos educativos contribuyan a reconocer y superar formas de discriminación presentes en concepciones, prejuicios e imaginarios sociales, con estereotipos que justifican comportamientos violentos como el machismo, el racismo, el clasismo, la homofobia y la xenofobia. Es de urgente atención en esta Política Pública la superación de las barreras que han profundizado las brechas de inequidad social, cultural y económica para poblaciones que históricamente han sido segregadas, excluidas o discriminadas, en razón a su sexo, orientación sexual, identidad de género, diferencia en las capacidades, étnicas, religiosas, ubicación geográfica o situación socioeconómica (Lara, 2021, p. 27).

A partir dessas políticas públicas, e da definição dos objetivos que a educação queria alcançar na Colômbia, foram criados diferentes programas que integrassem os materiais para leitura – recursos educativos - analógicos e digitais, assim como a preparação de pessoal formador de leitores, com o intuito de que a leitura das obras pelos estudantes fosse transformadora e proveitosa para mudanças sociais tangíveis e observáveis. A partir deste objetivo,

En el año 2011, el Ministerio de Educación Nacional dio inicio al Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento", en ese momento el objetivo del plan era fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos (Ministerio de Educación Nacional, 2022, online).

O *Plan Nacional de Lectura y Escritura* foi criado, então, como alicerce das propostas que tinham como objetivo a formação leitora para satisfazer necessidades de

comunicação assertiva, colocando o espaço escolar, mas também os espaços fora dele, como essenciais para a compreensão e análise do conhecimento apresentado pelas obras. Contudo,

En la actualidad, y tras cumplir diez años de trabajo ininterrumpido, el Plan Nacional de Lectura, Escritura y oralidad "Leer es mi cuento" ha incorporado significativas actualizaciones a sus orientaciones iniciales, que se sintonizan con las realidades del contexto colombiano y con las prácticas cambiantes asociadas al lenguaje, entre ellas, la comprensión de las capacidades de lectura, escritura y oralidad (LEO) como prácticas socioculturales, la incorporación de la oralidad, que no tuvo un desarrollo relevante en la formulación inicial del PNLE, y que hoy se convierte en una dimensión central [...]. Adicionalmente, en estos diez años se ha fortalecido el trabajo conjunto con las entidades territoriales para identificar las necesidades de las comunidades apostando al cierre de brechas entre los ámbitos rural y urbano en el acceso a la cultura escrita y a una oralidad plena por parte de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas (Ministerio de Educación Nacional, 2022, online).

Em resumo, o Ministério de Educação Nacional e o Ministério da Cultura aliaram-se para criar o *Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento»*, que visa fortalecer as bibliotecas a nível nacional para que possam disponibilizar os livros necessários aos objetivos de educar por meio da cultura e da leitura. Assim, as escolas são os alvos principais para se tornarem parte deste programa, tendo acesso aos livros propostos.

Logo, a partir disso, o *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (PNLEO) aparece como uma modificação do primeiro com o intuito de cumprir dois direitos constitucionais: o direito à educação e o direito à cultura. Para isso “se requiere no solo saber leer y escribir, sino ser partícipe activo de la cultura escrita, es decir, hacer uso de la lengua escrita en la vida cotidiana con diferentes funciones” (PNLEO, 2021, p. 9), possibilitando o surgimento da Coleção *Territorios Narrados*, que faz parte do corpus de análise da presente pesquisa.

Em relação ao público-alvo ao qual os livros desta coleção são destinados, no guia que explica as bases e objetivos do Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022, explica-se, na seção “Destinatarios, población objetivo”, que:

El Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad «Leer es mi cuento» está dirigido a todas las personas que habitan el territorio nacional en todo su curso de vida. En el periodo 2019-2022 se consideran algunos grupos estratégicos de focalización, es decir, grupos que históricamente han tenido mayores dificultades en el acceso y que requieren fortalecer sus prácticas en torno a la lectura, la escritura y la oralidad:

- Primera infancia, infancia, adolescencia y juventud

- Grupos étnicos
- Población rural y rural dispersa
- Comunidad educativa
- Mediadores de lectura, entendidos como personal bibliotecario, promotores de lectura, docentes, lectores voluntarios, familias y cuidadores
- Población en situación de vulnerabilidad
- Personas con discapacidad
- Población no alfabetizada

Es importante tener en cuenta que la focalización y las acciones del PNLEO se dirigen a estos grupos estratégicos con el fin de generar interrelaciones, reconocimiento de su diversidad e inclusión en igualdad de condiciones (PNLEO, 2021, p. 81).

A partir dessas informações, salientamos, neste momento, que estes livros são condizentes com as denominadas obras literárias no Brasil, no âmbito do PNLD Literário. Tendo em vista que nas políticas públicas educativas na Colômbia o termo usado é “*libros-texto*”, ressalta-se que os livros dos programas citados possuem características similares, sendo obras de caráter educativo com uma leveza própria das obras literárias, objetivando a formação de leitores e a educação por meio da leitura sobre temas socioculturais específicos, tal como proposto no guia do PNLD 2020 Literário.

Hoje em dia, as obras literárias servem de apoio aos professores que se dispõem a aprofundar nos temas que mereçam ou necessitem um trabalho maior em sala de aula, com o intuito de que o aluno veja esse conteúdo sob diferentes perspectivas ou em diferentes contextos que permitam a ampliação do conhecimento para além de objetivos puramente acadêmicos, isto é, que ultrapasse os limites da escola e seja relevante no cotidiano dos estudantes.

A extensão, aproximação, aprofundamento e análise crítica dos conteúdos auxiliam no pensamento crítico-reflexivo no qual o aluno é inserido na medida em que estes conteúdos são postos em prática ou apresentados em diferentes formatos. O objetivo é fazer que o estudante compreenda que, por meio das diferentes formas de abordagem, outras possibilidades e vínculos são formados para descobrir como funcionam na realidade social à qual eles pertencem e agem como indivíduos sociais, responsabilizando-os pelas suas ações entendidas como agência social, e fazendo com que entendam que o fazer político não se limita aos governos, mas que eles também podem fazer parte dele.

As obras literárias são, então, complementos dos livros didáticos que se fundem para trazer resultados mais efetivos naquilo que diz respeito ao ensino dos temas

exigidos por lei. Limitar o aluno ao acesso dos livros didáticos, cuja percepção pode estar atrelada unicamente à experiência acadêmica, preenchida de conotações unicamente estruturais, conceituais e com fins do acúmulo de notas para aprovar e passar ao ano seguinte, pode ser uma experiência negativa.

A inserção às obras literárias torna-se importante ao considerarmos que o aluno é convidado a adentrar um outro mundo fora do livro didático, por meio de aproximações literárias e lúdicas que interagem com sua imaginação e estimulam sua criatividade, surtindo efeitos distintos dos surgidos com os livros didáticos que podem chegar a ser mais restritos.

No livro “A Importância do Ato de Ler” de Paulo Freire, o autor sinaliza que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 2003, p. 11). Então, sob o ponto de vista pedagógico, é mister afirmar que o uso de obras literárias em sala de aula foi pensado para cumprir os objetivos acadêmicos planejados, ligados à formação leitora, porém estimasse que seu uso ultrapassasse o conhecimento básico, sendo tidas como fonte de conteúdos que permitem o entrelaçamento entre os temas e seu contexto social real, isto é, visível pelos alunos no cotidiano, para que eles tenham a possibilidade de conectar e entender as informações dadas como válidas e necessárias ao seu processo educativo e, de igual forma, como pertencentes ao mundo real.

Em relação às obras literárias, há uma diferença que modifica todo o sistema proposto pelos livros didáticos, tendo funções complementares que permeiam o saber e que adentram temáticas e ideias paralelas às apresentadas pelos livros didáticos. Essas ideias ao mesmo tempo complementam e aprofundam as ideias iniciais, ou se inserem em outras relações que surgem destas ideias iniciais, sendo exemplos ou amostras de como uma temática aparentemente fechada dentro do espaço acadêmico, pode, na verdade, ultrapassar tais limites para inserir-se no espaço social. Assim, as obras literárias são parte essencial do processo educativo, pois sem eles algumas temáticas ficariam limitadas às atividades propostas pelos livros didáticos que, por precisarem ser delimitados por motivos de organização curricular, em alguns casos poderiam acabar sendo insuficientes e não permitir a aproximação necessária entre a teoria e a prática, entre o acadêmico e a realidade social.

As relações étnico-raciais, o racismo, assim como as questões ambientais, são temas de teor social que se sobrepõem ao espaço acadêmico e ao tempo destinado a uma aula, por serem temas que possuem uma densidade não só acadêmica, mas também de crítica social. O entrave aqui encontrado é que as discussões trazidas para a sala de aula devem atender às necessidades dos alunos imaginando e recriando as situações adversas de, por exemplo, racismo implícito e explícito que serão encontradas pelos estudantes fora do território institucional, experiências com as quais devem aprender a lidar.

5.3. As obras literárias como via de combate ao racismo e aos problemas ambientais

Anteriormente, foi explicado que aos professores foi dada a responsabilidade de escolher os livros didáticos que seriam utilizados nas escolas. O Ministério de Educação deveria, manter-se informado sobre estas escolhas, sobre os conteúdos que estão sendo ensinados e como estão sendo ensinados. Por isso, em 1993, o MEC decidiu avaliar os livros didáticos de Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais e Matemática com o intuito de detectar, se fosse o caso, falhas ou desafios por eles apresentados (Silva, 2008, p. 112). O resultado da avaliação demonstrou que, de certa forma, havia informações consideradas preconceituosas e racistas nos currículos analisados pela equipe de especialistas.

Tais equipes apresentaram, em seus critérios de análise, pontos em que buscavam a apreensão de formas implícitas de discriminação. As análises preocuparam-se com: ausência e proporção de personagens não-brancos nos textos (Matemática e Estudos Sociais) e ilustrações (Matemática e Língua Portuguesa); exercício de atividades estereotipadas por personagens negras/os, como empregada doméstica, cozinheira e pedreiro (Matemática) (Silva, 2008, p. 113).

Esta avaliação representou uma descoberta de como o racismo estava inserido nos livros didáticos, cabendo agora descobrir por quem ele havia sido inserido. A questão que agora estava em xeque era a hipótese de que os livros didáticos, como a maioria dos livros no Brasil, estavam sendo produzidos por brancos e na perspectiva branca, criando uma hegemonia na qual era óbvio que a instituição encarregada da educação e da produção dos livros didáticos estava sendo liderada por brancos que desconsideravam

as minorias racializadas no país, corroborando com o fato de que o Brasil realmente é um território racista.

A educação no Brasil era realizada, programada e destinada somente para a população branca? Não há indícios de que a produção, feita dessa forma, fosse intencional ou se simplesmente foi mais um resultado do racismo institucional velado e de tal forma interiorizado no Brasil que podia passar como não intencional ou, talvez, poderia ter realmente sido não intencional, pelo menos em um nível consciente. Estas e outras questões de teor racial poderiam ter sido levantadas para compreender como a educação estava sendo construída no Brasil e quais influências do período colonial ainda prevaleciam como norteadoras do processo educativo e que, naquele momento estava sendo pensado para toda a população brasileira, sem distinção de raça e gênero.

Bem, se no processo de criação dos textos houve ações propositais para não incluir temáticas étnico-raciais baseadas na realidade dos/as afrodescendentes ou se, simplesmente o racismo introjetado e introjetado no inconsciente coletivo, até chegar a ser aceito como normal e parecer inócuo, fez com que estereótipos entrassem na construção do currículo escolar, o resultado, de igual forma, é contundente: a projeção da raça negra como pertencendo, sempre, a posições de inferioridade.

Estes são estereótipos discriminatórios e destrutivos para as crianças negras que são ensinadas que há lugares designados socialmente para elas, como por exemplo, mulher negra empregada doméstica, em um espaço que deveria objetivar que os estudantes compreendam as múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo e não, pelo contrário, expressar, implicitamente, que os/as negros/as só podem optar por escolhas limitadas e limitantes de suas capacidades. Esta é uma situação que nunca envolveria uma criança branca, considerando que, raramente, em um livro didático apareceria para uma mulher branca a opção de empregada doméstica ao lado da função de médico, professora, entre outras.

É preocupante o grau em que o racismo está institucionalizado, pois este tipo de informação conseguiu passar despercebido aos olhos dos profissionais da educação, assim como de outros profissionais que participam da construção dos livros didáticos. Situações como esta foram os gatilhos que permitiram revisitar o sistema já

implementado pelo livro didático, cuja construção viu-se repensada e replanejada com o intuito de favorecer o conjunto escolar em sua totalidade.

Os parâmetros determinantes na seleção dos conteúdos, para que estes não incidissem em discriminações do tipo ou em algum outro conteúdo que pudesse ser considerado inoportuno, deveriam ser construídos, e os escritores precisam ficar atentos diante estes problemas. Como parte de uma nação que tem o racismo velado como norma, desestruturar o racismo existente nas instituições que fazem parte desta sociedade não é uma tarefa fácil e não pode ser realizada a curto prazo.

O racismo institucional encontrado nos diversos espaços escolares em nível nacional tornou-se um problema para as instituições acadêmicas, considerando que ao ser uma instituição como as outras, corrompida pelo racismo, a solução não estava em somente localizar os pontos dos textos que tinham alguma declaração racista, direta ou indiretamente. Tratava-se de um problema mais profundo, já que de nada importava resolver uma questão pontual e específica, se havia todo um sistema que validava e apoiava o racismo para que continuasse existindo e proliferando, senão em um texto didático, talvez em outro ou em outras áreas acadêmicas e sociais do território escolar.

Assim sendo, os esforços colocados para reformular a educação para que se tornasse antirracista deveriam estar focados em estudar e analisar quais aspectos estavam sendo afetados e detectar as falhas do sistema que permeavam o seu funcionamento. Determinar o racismo na instituição da educação é um trabalho que deve ser feito todos os dias, pois o racismo, que permanece ativo diariamente e que nunca se detém em outras instâncias do cotidiano, não está isento de se aproximar, nesse mesmo cotidiano, das escolas. O mesmo cabe para a educação voltada à discussão dos problemas ambientais, pois a escola não pode negar o ambiente natural e social dos estudantes, e muito menos ignorar uma situação que afeta seu cotidiano e da qual eles fazem parte, tanto como atores que contribuem para a contínua degradação da natureza quanto como aqueles que têm o privilégio de participar da sua reconstrução e na manutenção da sua pureza.

Por este motivo, a escola teve a responsabilidade de encontrar formas de introduzir estes temas, mas de forma a contrariar os pressupostos e preconceitos com os quais estavam sendo construídos os livros didáticos. O sistema perpetuador do racismo

já institucionalizado dificulta a aceitação do país como um que demonstra o racismo em todas as instituições. Como consequência, nega a urgência com a qual deve ser tratada essa questão, assim como o papel primordial que as instituições acadêmicas têm na luta antirracista, na reparação histórico-social, na redistribuição dos recursos de forma equitativa, na proteção da natureza, na vigilância no cumprimento de deveres e direitos cidadãos, entre outros problemas geradores do racismo, da degradação do meio ambiente e do racismo ambiental, considerando que estes são alguns dos temas que influenciam diretamente as injustiças sociais.

A partir dessa premissa, cabe questionar se o currículo base atual cobre tais necessidades. As instituições educativas que garantem um currículo que inclua a proposta antirracista, e que estejam comprometidas com as lutas pela liberdade e equidade de todos os cidadãos, mais especificamente da população afrodescendente são as que têm que cumprir o que estabelece a Lei nº 10.639/03.

Cabe ressaltar que a exigência da referida lei é justificada pela preocupação que suscita o racismo estrutural, que tem a sociedade e as instituições como sustento da sua manutenção e como prova de que os ideais do branco europeu ainda estão bastante vigentes e se mantêm em funcionamento. A sociedade decidiu minimizar os/as negros/as descendentes de africanos/as que resultaram da miscigenação forçada e visou o desaparecimento total de negros e negras, por meio da mistura que procurava alcançar o ponto de não existirem mais, ou ainda conseguir que os brancos fossem uma grande maioria. Esta sociedade ainda é a mesma que decidiu escolher como principais vítimas do descaso do meio ambiente o mesmo grupo de negros e negras.

Dáí surge a importância do currículo decolonial, antirracista e encaminhado à consciência ambiental, observável na atenção dada à formulação de leis que visam transformar este currículo, com vistas à superação do racismo nos livros didáticos e na inclusão das obras literárias como complemento à educação antirracista e à educação ambiental.

Quando a educação ambiental começou a ser levada em consideração nas investigações sobre o modelo educativo que também fazia parte da organização curricular, os problemas ambientais instaurados no Brasil e na Colômbia foram

abertamente reconhecidos como problemáticas não afastadas da educação, sendo visibilizados e denunciados no espaço escolar, passando a fazer parte do currículo.

No caso da valorização do meio ambiente, as obras literárias possibilitam oportunidades de ampliação dos conhecimentos que levam os estudantes a compreenderem melhor a importância de preservá-lo, por meio de histórias que visam vislumbrar a relação dos indivíduos com a natureza de diversas formas, tornando-se relevantes para o processo de ensino.

Assim, a busca por representar adequadamente uma pequena amostra, ou melhor, uma amostra acadêmica por meio da literatura sobre a importância do bom tratamento ao meio ambiente e do bom relacionamento entre indivíduos de diferentes grupos étnico-raciais, tornou-se o foco principal nas disciplinas e conteúdos do currículo escolar. O pano de fundo encontrado é a realidade que provava como o descaso ambiental estava trazendo problemas reais ao ambiente natural, como o racismo impedia o desenvolvimento pleno de uma grande parcela da população e que o currículo deveria estar em consonância com as necessidades sociais e ambientais.

As necessidades de uma educação voltada ao reconhecimento e conscientização sobre o meio ambiente, bem como sobre as relações de poder e o racismo, viram nas obras literárias uma via plausível de melhorias sociais que levassem ao entendimento do racismo ambiental e uma forma de aproximar os estudantes do mundo da leitura e da literatura que, como indicado no guia do PNLD 2020 Literário, ajuda a ampliar sua compreensão do mundo e a ter contato com distintos pontos de vista. A literatura deve ser um meio de transformação, partindo de proposições válidas para a criação de ferramentas que permitem gerar, nas crianças e adolescentes, uma forma de pensamento diferenciado em relação ao seu ambiente.

Pondo nas mãos dos mais jovens a esperança de melhorar o presente e o futuro, entende-se que a atualidade está em crise e mudanças precisam ser feitas imediatamente, sendo as obras literárias ferramentas que podem ser utilizadas pelo sistema educativo para alcançar tais objetivos.

6. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção descrevemos os passos realizados para o alcance dos objetivos e respostas às perguntas de pesquisa. Do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental cujas fontes são obras literárias distribuídas em escolas das redes públicas do Brasil e da Colômbia. Temos a intenção de fornecer os elementos que guiaram a nossa investigação desde o início.

Entendemos que o enfoque metodológico visa, entre outras coisas, apresentar o processo de constituição do nosso *corpus* de pesquisa; descrever as características explícitas e implícitas do *corpus*; e elucidar as questões referentes aos processos utilizados para o diálogo entre obra literárias e racismo ambiental.

Em nossa proposta metodológica levamos em consideração a descrição de obras literárias brasileiras, aprovadas pelo PNLD 2020 Literário e da Coleção *Territorios Narrados* da Colômbia. Localizamos e sistematizamos informações, sustentadas no conceito racismo ambiental, considerando que as obras literárias ocupam um papel importante na educação escolar no momento histórico atual que é o século XXI. Em razão da demanda e urgência da defesa de uma educação voltada à aquisição de conhecimento que gere consciência ativa para a sobrevivência dos humanos e não humanos no planeta Terra, esta é uma questão que merece ser analisada com atenção.

Para atingir tal finalidade, nossa proposta é realizar uma análise sustentada pela técnica da análise do discurso na perspectiva de Michel Foucault. Nossa proposta de análise de obras literárias está fundamentada em uma lógica que considera os textos escritos como fontes inesgotáveis de registros históricos porque eles nos apontam as condições que favoreceram a sua construção, quais problemáticas, temas sociais e educativos da atualidade estão sendo privilegiados no momento presente e nos permitem inferir sobre a influência que os textos podem ter sobre as crianças e jovens e a sociedade futura.

A partir de agora apresentaremos o processo de seleção e escolha dos livros utilizados na análise.

6.1. Processo de seleção dos livros – Brasil

Os livros brasileiros escolhidos para análise foram submetidos, avaliados e distribuídos pelo governo federal nas escolas públicas do país, na edição do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 - Obras Literárias. O guia digital da edição deste PNLD foi disponibilizado em um sítio eletrônico que informa que o documento apresenta “[...] informações sobre obras literárias que foram indicadas para constituir o acervo das escolas da Educação Básica brasileira, pensando especialmente na ampliação de oportunidades de acesso e leitura dessas obras por nossos(as) estudantes”, (Brasil, 2019, online). A partir do acesso ao guia, verificamos que 342 livros literários foram aprovados e destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. O edital determinou que no processo de submissão dos livros, as editoras deveriam indicar a vinculação destes a um ou mais temas e a uma categoria. Nesse sentido, foram definidos pelo edital as seguintes categorias e temas:

Tabela 1 – Relação categorias/temas estabelecidas em edital do PNLD 2020 - Obras Literárias

Categorias	Temas
Categoria 1 (6º e 7º anos)	Autoconhecimento, sentimentos e emoções
	Família, amigos e escola
	O mundo natural e social
	Encontros com a diferença
	Diálogos com a história e a filosofia
	Aventura, mistério e fantasia
	Outros temas
Categoria 2 (8º e 9º anos)	Cultura digital no cotidiano do adolescente
	Conflitos da adolescência
	Encontros com a diferença
	Sociedade, política e cidadania
	Diálogos com a história e a filosofia

	Ficção científica, mistério e fantasia
	Outros temas

Fonte: Elaboração da autora a partir de informações do Guia e Edital do PNLD 2020 - Obras Literárias.

Na página eletrônica em que o Guia do PNLD 2020 - Obras Literárias encontra-se disponível, a ferramenta de busca permitia a identificação do gênero literário de cada livro aprovado. Desse modo, a ferramenta indicava os seguintes gêneros: a. poema; b. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; c. romance; d. memória, diário, biografia, relatos de experiências; e. obras clássicas da literatura universal; f. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

De modo explícito os temas racismo ou meio ambiente não constavam da lista proposta pelo Edital do PNLD, nem foram sugeridos por nenhuma das editoras que participaram do processo. O caminho eleito foi o de ler as resenhas de todos os livros e, a partir da leitura, foram localizados os livros do PNLD 2020 Literário que abordavam a temática deste estudo com foco nos termos “racismo ambiental”, “racismo”; “meio ambiente” e “ambiente”.

Após a leitura das resenhas das 342 obras disponíveis, ficou claro que diversas delas abordam temas relacionados à África, histórias africanas, mitos africanos, contos africanos, entre outros. Por este motivo, e com o intuito de delimitar as obras pertinentes à pesquisa, as resenhas dos livros foram verificadas com a busca do termo “racismo”, tendo sido encontrados 03 livros. Com o uso do termo “Meio Ambiente”, nas resenhas completas também foram localizados 03 livros. Desse modo, chegamos a um total de 06 obras literárias brasileiras:

Tabela 2 - Livros contendo o termo “Racismo” nas resenhas completas

Termo	Racismo	Título	Autor
		A menina sem palavra	Mia Couto (estrangeiro) (autor Moçambicano)
		As crônicas marcianas	Ana Luiza Ban de Gouvea Pedroso (tradutor) e Ray Douglas Bradbury (estrangeiro)

		Mandela: o africano de todas as cores	Alan Serres (estrangeiro), Zau (estrangeiro), Andre Praca de Souza Telles (tradutor).
--	--	---------------------------------------	---

Fonte: Elaboração da autora a partir de informações do Guia e Edital do PNLD 2020 - Obras Literárias.

Tabela 3 - Livros contendo o termo “Meio Ambiente” nas resenhas completas

Termo	Meio Ambiente	Título	Autor
		A montanha da água Lilás – fábula para todas as idades	Maurício Negro Silveira (Ilustrador) e Artur Calos Maurício Pestana dos Santos (estrangeiro) (autor africano)
		Janela mágica	Cecília Meireles
		Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão verde	Obioma Ofodego

Fonte: Elaboração da autora a partir de informações do Guia e Edital do PNLD 2020 - Obras Literárias.

6. 2. Processo de Seleção dos livros – Colômbia

Das coleções oferecidas pelo PNLEO (Colección Territorios Narrados, Serie «Leer es mi cuento», Biblioteca Básica de Cultura Colombiana, las plataformas de Maguaré y MaguaRED e a Biblioteca Digital Colombia Aprende), foi escolhida a de Territorios Narrados pois, como indicado no guia do PNLEO, esta fez parte da produção e circulação de conteúdos com enfoque territorial “desarrollados con comunidades étnicas, y que en su última versión desarrolla un podcast que resalta la oralidad y su fuerza narrativa como elemento fundamental del rescate de los saberes y relatos de estas comunidades” (Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad, 2021, p. 86).

Nos anos 2020, 2021 e 2022 foi feita uma atualização do repertório das obras da coleção Territórios Narrados, tendo sido adicionadas novas obras em cada ano, construídas pelo projeto *Territorios Narrados* em conjunto com comunidades indígenas e afrodescendentes. Para esta pesquisa foi feita a seleção a partir dessas nove obras que adentram a narração de particularidades territoriais das comunidades. Os livros estão disponíveis de forma digital na Biblioteca Digital do PNLEO.

Figura 16 - Territorios Narrados



Fonte: Portal Ministerio de Educación Colombia. Disponível em: <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/territorios-narrados>

Desta vez os critérios de seleção foram um pouco diferentes. Entendendo que a abordagem das obras já selecionadas não é o combate explícito ao racismo, ou seja, o termo “Racismo” não aparece no contexto dos livros, foram escolhidas obras que narrassem territórios habitados por afrodescendentes, com o intuito de compreender qual a forma de abordagem das questões étnico-raciais por meio do tema “Território”.

Tabela 4 - Livros com o tema Território

Tema	Territorio	Título	Ano	Autoria
		La niña del maní: monasita ri ngubá	2020	Textos, Bernardino Pérez Miranda, Manuel Pérez Salinas, Leonardo Padilla Valdez; traducción, Josefa María

				Hernández Cabarcas; ilustraciones, Santiago Guevara.
		lina di yaad: In the yard: En el patio	2021	Textos, Odette Forbes Duffis y Fanny Palacio Smith; traducción al creole, Shalinda P. Martínez Watson, Penn Dale Humphries Hudgson; traducción al inglés, Tatiana Gómez Ramírez; ilustraciones, Sindy Elefante.
		Del Pío Pío y otros misterios	2022	Mercy Murillo, María Murillo; Ángela Gutiérrez, ilustraciones Julián Ariza.

Fonte: Elaboração da autora.

Em relação à questão do meio ambiente, os critérios utilizados para a seleção dos livros que fariam parte do *corpus* de análise, primeiramente houve uma tentativa de descobrir, por meio da introdução de cada obra disponibilizada nas páginas iniciais, qual texto apresentava informações sobre os territórios, mas de uma forma que se relacionasse com o meio ambiente. Assim, foi encontrada a temática “*protección de la madre tierra*”, motivo pelo qual foi escolhida uma obra por ser a única que discute a questão ambiental das nove propostas.

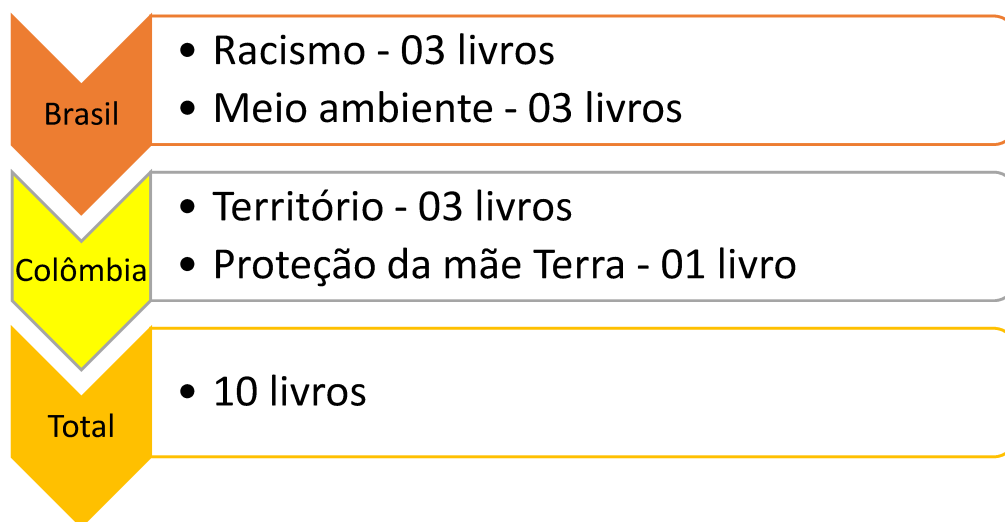
Tabela 5 - Livros com o tema Proteção da mãe terra

Tema	Proteção da mãe terra	Título	Ano	Autor
		Historias ancestrales U'wa	2020	Textos y traducción, Senen Ríos Santos y Camilo Delgado

				Rodríguez; ilustraciones, Elizabeth Builes
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora.

Em síntese, nosso corpus foi assim constituído:



Dessa forma escolhemos o corpus de análise que será analisado na seguinte seção.

7. RACISMO, TERRITÓRIO E MEIO AMBIENTE: A REPRESENTAÇÃO DO/A NEGRO/A E DA MÃE TERRA EM OBRAS LITERÁRIAS (BRASIL - COLÔMBIA)

A análise a seguir considera aspectos textuais e imagéticos das obras literárias selecionadas do PNLD 2020 Literário – Brasil -, e da Coleção *Territorios Narrados* do PNLEO – Colômbia -. Tivemos como alicerce que no espaço escolar, lugar de convergência das diferenças, o corpo docente tem a oportunidade de discutir temas que privilegiem um cenário pedagógico dentro do qual os alunos possam aproximar-se a discursos encaminhados à criação de consciência social e meio ambiental, surgindo, desta forma, múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem. Não obstante, entendemos que a liberdade que os discursos têm para se inserir em diferentes espaços não é sempre real, sendo, os discursos, continuamente controlados:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (Foucault, 1996, p.9).

É por isto que,

em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 1996, p. 43-44).

Elegemos as citações de Foucault, com o propósito de apresentar, de modo objetivo e direto, a partir delas, o modo como realizamos a leitura e análise das obras literárias fontes de nossa pesquisa:

- 1- Múltiplas leituras dos livros com a intenção explícita de destacar dos textos escritos e das imagens por eles veiculadas:

- a. o que eles conseguiram e o que não conseguiram dizer sobre racismo, sobre ambiente e sobre o racismo ambiental; e,
 - b. as circunstâncias em que aparecem o que está dito e/ou não dito (busca do procedimento de interdição).
- 2- Reconhecimento do(s) plano(s) de apropriação dos discursos sobre as questões étnico-raciais, ambiente e racismo ambiental presentes nos livros;
 - 3- Busca pela forma de distribuição dos discursos e das linhas marcadas pela distância, oposições e lutas sociais;
 - 4- Revelar a forma de apropriação dos discursos racistas e antirracistas (a manutenção ou modificação) pela mobilização dos saberes e dos poderes que eles carregam.

O uso destes procedimentos nos conduziu as análises que apresentamos nas subseções que seguem. Contudo, antes de iniciarmos a apresentação das subseções com nossos recortes e análises, enfatizamos que nossa inspiração teórico-metodológica e analítica decorre de um estudo das proposições da análise do discurso em Michel Foucault. Os procedimentos contribuíram para a seleção de informações, de conteúdo, presentes nos livros, fontes da nossa pesquisa, direcionados ao público infanto-juvenil das escolas da Colômbia e do Brasil movimentados por meio de obras literárias. A nosso ver, tais informações e conteúdos produzem ações, reações e possuem alguma intencionalidade para o público ao qual os livros são destinados.

Assim, foi possível encontrarmos informações que apresentam as intenções e o contexto de produção das obras nos dois países. Asseveramos que não foi nossa intenção realizar uma investigação comparativa. Nosso esforço significou apresentar as particularidades e intencionalidades com obras literárias que se fazem presentes tanto no sistema educativo da Colômbia quanto do Brasil, fato que, de alguma maneira, nos indica para um aspecto em comum entre os países: em ambos se apresentam obras literárias destinadas a formação de estudantes nos primeiros anos de escolarização.

No processo de análise buscamos pela presença e ausência de forças contrárias ao poder etnocêntrico nas obras. Consideramos que o racismo e a questão ambiental, nem sempre foram abordados nos projetos educativos, em materiais didáticos e literários no âmbito escolar ao longo da história da educação dos dois países, entretanto, desde

as três últimas décadas do século XX existem forças que os mobilizam para dentro do espaço escolar, da sala de aula, o que nos faz afirmar que a emergência de outras epistemologias fora tornada possível para pensar e propor projetos de educação escolar. Passamos agora as subseções com nossas análises.

7.1. Os ditos e não ditos sobre racismo, meio ambiente e racismo ambiental em livros colombianos

Nesta primeira parte, foram discutidas as obras literárias selecionadas da Coleção *Territorios Narrados* dos anos 2020, 2021 e 2022. Reapresentamos, a título de aproximação com o tema da seção, a tabela 6 com a indicação da composição das três edições da coleção colombiana - *Territorios Narrados* (2020, 2021 e 2022), da descrição e da autoria de cada um dos livros que selecionamos para análise. Na coluna relativa à autoria dos livros indicamos o nome das comunidades participantes, dos/as autores/as dos textos, dos/as ilustradores/as e do órgão responsável por sua produção.

Tabela 6 - Estrutura da coleção *Territorios Narrados* e descrição dos livros das edições de 2020, 2021 e 2022

Coleção	Descrição	Livro	Autoria
Territorios Narrados 2020	Três novos livros são produzidos como resultado do progresso do trabalho comunitário, da vontade e do acompanhamento pedagógico do PNLE: as comunidades indígenas U'wa e Kamëntsa Biyá, e a comunidade de San Basilio de Palenque de Bolívar. Esta é uma semente que continuaremos a fertilizar conjuntamente, para garantir a leitura e a escrita como direitos dos cidadãos, e sob os seguintes princípios: reconhecimento da diferença e reivindicação de diversas línguas, isto nos permitirá compartilhar a musicalidade das línguas	Historias ancestrales U'wa.	Textos y traducción: Senen Ríos Santos y Camilo Delgado Rodríguez. Kajkin Luin Karita. Comunidad indígena U'wa. I.E. U'wa Izketa Segovia. Norte de Santander. Comunidad indígena U'wa Institución educativa U'wa Izketa Segovia. Municipio: Segovia Departamento: Norte de Santander Ilustradora: Elizabeth Builes. Plan Nacional

	colombianas (Colombia Aprende, 2020, online).		de Lectura, Escritura y Oralidad, Leer es mi Cuento, del Ministerio de Educación Nacional.
		La niña del Maní. Monasita ri ngubá	Textos: Bernardino Pérez Miranda, Manuel Pérez Salinas, Leonardo Padilla Valdez; traducción, Josefa María Hernández Cabarcas. Comunidad de San Basilio de Palenque. I.E. Técnica Agropecuaria Benkos Biohó. Mahates, Bolívar. Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó. Municipio: Mahates. Corregimiento: San Basilio de Palenque Departamento: Bolívar Ilustrador: Santiago Guevara. Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad, Leer es mi Cuento, del Ministerio de Educación Nacional.
Territorios Narrados 2021	O projeto Territórios Narrados do Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad - " <i>Leer es mi cuento</i> " do Ministério da Educação Nacional, compartilha com os colombianos três novos títulos, resultado do trabalho realizado junto às comunidades étnicas do país: El Temblor. Ip Awá. Reserva indígena Awá El Gran Sábalo. Centro Educacional Indígena Awá El Gran	lina di Yaad / In the yard / En el patio	Textos: Odette Forbes Duffis y Fanny Palacio Smith; traducción al creole, Shalinda P. Martínez Watson, Penn Dale Humphries Hudgson; traducción al inglés, Tatiana Gómez Ramírez; Ilustrações: Sindy Elefante. Brooks Hill

	<p>Sábalo. Barbacoas, Nariño. Tudo que é verde é remédio. Ba'cuacajimaihuinjaëco. Comunidade Piñuña Branco pertencente ao povo Zio Bain. Puerto Asís, Putumayo. En el patio (No quintal). lina di yaad. In te Yard. Comunidade Raizal. Instituição educacional Escola Bilingüe Brooks Hill. San Andrés, Arquipélago de San Andrés, Providencia e Santa Catalina. Da mesma forma, este ano, a formação foi realizada presencialmente pelos ilustradores e por um especialista em edição própria, dirigida a docentes das comunidades participantes do projeto, a fim de fortalecer as capacidades dos membros dessas comunidades para produzirem seus próprios conteúdos (Colombia Aprende, 2021, online).</p>		<p>Bilingual School. Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad, Leer es mi Cuento, del Ministerio de Educación Nacional.</p>
<p>Territorios Narrados 2022</p>	<p>O projeto Territórios Narrados do Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad “<i>Leer es mi cuento</i>” do Ministério da Educação Nacional, compartilha com os colombianos três novos títulos, resultado do trabalho realizado junto às comunidades étnicas do país: comunidades indígenas Hitnü (Reserva Indígena San José de Lipa, Arauquita, Arauca) e Curripaco (distrito de Cacahual, Reserva Indígena do Rio Atabapo e Inírida, Guainía) e a comunidade afrodescendente de Isla Mono (Litoral de San Juan, Chocó). Cada um dos livros é acompanhado por três podcasts que esperamos que sirvam para construir pontes e construir um país de leitores, escritores, falantes e ouvintes entre todos e todas. Da mesma forma, este ano,</p>	<p>Del Pío Pío y otros misterios</p>	<p>Textos: Mercy Murillo, María Murillo; Ángela Gutiérrez. Comunidades de Isla Mono, García Gómez y el Choncho, a orillas del río San Juan, Chocó. Ilustraciones Julián Ariza. Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad, Leer es mi Cuento, del Ministerio de Educación Nacional.</p>

	<p>a formação foi realizada presencialmente pelos ilustradores e por um especialista em edição comunitária, dirigida a docentes das comunidades participantes do projeto, a fim de fortalecer as capacidades dos membros dessas comunidades para produzirem seus próprios conteúdos (Colombia Aprende, 2022, online).</p>		
--	---	--	--

Fonte: Dados extraídos da Plataforma “Colombia Aprende”. Elaboração da autora. Disponível em: <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/territorios-narrados>. Acesso, 04 de julho de 2023. (Tradução nossa)

Nas primeiras páginas dos livros das três edições da coleção Territórios Narrados, há um texto de apresentação intitulado “Narrar el Territorio”, assinado pela ex Ministra da Educação Nacional da Colômbia (2018-2022), María Victoria Ângulo. A apresentação é um texto constituído por quatro parágrafos e dispostos em duas colunas, conforme exemplificado na Figura 17 a seguir. Os dois primeiros parágrafos estão dispostos na coluna a esquerda e os demais na coluna à direita. No primeiro parágrafo indica-se a noção de território, sua função e lugar na vida de muitas comunidades étnicas de colômbia. No segundo é situado o objetivo do projeto *Territórios Narrados*, do Ministério da Educação Nacional – valorização, recuperação e divulgação de relatos, conhecimentos e saberes das comunidades étnicas do país, sua riqueza linguística como fonte de conhecimento e aprendizagem para meninos, meninas, adolescentes e jovens do país (Ministério da Educação Nacional, 2020, 2021 e 2022). Os terceiros e quarto parágrafos são anunciados, respectivamente, os nomes das comunidades, que com o Ministério da Educação, foram responsáveis pela produção dos livros e dos podcasts e a delimitação do que é o projeto *Territórios Narrados*.

Figura 17- Apresentação Narrar el Territorio (2020)



Fonte: MIRANDA, Bernardino Pérez; SALINAS, Manuel Pérez; VALDEZ, Leonardo Padilla. **La Niña del Maní. Monasita ri ngubá**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2020, p. 8.

Dessa maneira, a noção do termo/conceito território é assim exposto:

Para muchas comunidades étnicas de Colombia el **territorio** es un sujeto vivo con conocimientos y señales que resguardan el origen del universo, en sus caminos se cuenta la historia que guía y sostiene la memoria de nuestros pueblos, por ello al recorrerlos se toman decisiones, se aprende, se comprende y tramita la vida. Sin lugar a duda, en los territorios habita nuestra herencia y pensamiento ancestral y es a través del lenguaje que estos reflejan y modelan el mundo (Miranda; Salinas; Valdez, 2020, p. 8).

Na citação cabe a menção a uma perspectiva de território que ultrapassa a dimensão dos limites físicos da geografia. A noção de território é aproximada a noções de pertencimento e identidade. Destacamos da noção apresentada o modo como a linguagem é colocada como ferramenta e reflexo da memória ancestral. No texto de apresentação, a ex-ministra indica o sentido da coleção/projeto Territorios Narrados:

Narrar, entonces, por medio de símbolos, de la palabra oral o escrita, nace naturalmente como una manera de construir sentido, de crear identidad y pertenencia con una cultura, una comunidad y un territorio. En consonancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, a través de su Plan Nacional de lectura y Escritura *Leer es mi Cuento*, ha dado continuidad al proyecto Territorios Narrados, una iniciativa para valorar, recuperar y divulgar los relatos,

conocimientos y saberes de las comunidades étnicas de nuestro país, así como su riqueza lingüística, que son una invaluable fuente de conocimiento y aprendizaje para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país (Miranda; Salinas; Valdez, 2020, p. 8).

Localizamos, tanto nas referências quanto na apresentação supracitada, a informação de que a produção dos livros da coleção de 2020 resulta do trabalho conjunto do Ministério da Educação Nacional com duas comunidades indígenas - a U'wa (Segovia, Norte de Santander) e a Kamëntsá Biyá (Sibundoy, Putumayo), e, com a comunidade afrodescendente de San Basilio de Palenque (Mahates, Bolívar). É afirmado que as comunidades “[...] fomenta la creación oral y escrita, valora las lenguas y los conocimientos ancestrales y, mediante su distribución en las diferentes regiones del país, se constituye en un recurso educativo que nutre la capacidad humana de respetar, valorar y celebrar la diversidad étnica y cultural” (Miranda; Salinas; Valdez, 2020, p. 8).

A coleção de 2020 é descrita como “[...] una apuesta continuada por hacer de la lectura, la escritura y la oralidad medios para ampliar la comprensión del mundo y para promover el reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística como derechos educativos de todos los colombianos (Miranda; Salinas; Valdez, 2020, p. 8).

A partir da apresentação do livro *La niña del maní* conhecemos que:

[...] Para la producción de esta obra se conformó un equipo interdisciplinario en el **territorio**. Estuvo integrado por una lingüista, un licenciado en etnoeducación, un filólogo y un antropólogo, quienes junto con el equipo técnico del Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación y del Cerlalc aportaron a la construcción de esta maravillosa obra.

[...] Una conversación cuyo objetivo era la nada fácil tarea de hacer converger las distintas miradas que hay sobre la cultura palenquera, tanto desde los miembros de la comunidad como desde los agentes ajenos a ella.

Gracias a este esfuerzo, *La niña del maní* es ahora un libro que apoyará el aprendizaje de la tradición oral en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó de Palenque de San Basilio; institución que en las últimas tres décadas ha formado a los profesionales que participaron en el proyecto. Además, tenemos la esperanza que este libro llegue a otros contextos, como a la diáspora de Barranquilla y Cartagena, y de esta manera, seguir fortaleciendo la historia e identidad palenquera de esas comunidades.

Esta obra es una herramienta que aporta al fortalecimiento de la tradición oral y las manifestaciones culturales de Palenque de San Basilio. Por tanto, nuestra recomendación es realizar actividades de lectura colectivas e individuales con el fin de motivar a las nuevas generaciones a reconocer la riqueza de la tradición oral, la lectura y la escritura de las comunidades de nuestro país (Miranda; Salinas; Valdez, 2020, p.9).

Figura 18 - Desenho de Bárbara Herrera “Mochita” La Niña del Maní



Fonte: PÉREZ Miranda, Bernardino; PÉREZ Salinas, Manuel; PADILLA Valdez, Leonardo. **La Niña del Maní. Monasita ri ngubá**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2020, p.4.

Os elementos que compõem a história de “La Niña del Maní/Monasita ri ngubá” estabelecem-se como fundamento do contexto da sua produção. Inicialmente, observa-se que o texto foi escrito em língua *palenquera* ou *criollo palenquero* para posteriormente ser traduzido para o espanhol com a intenção de representar, além da comunidade, a sua língua. Segundo os autores Friedemann e Patiño (1983) "El Palenquero, la lengua criolla que se habla en el poblado, constituye un testimonio vivo del legado africano Ki-Kongo y Ki-Mbundu. Legado que así mismo tiene numerosas expresiones en la cultura del poblado y de otras poblaciones en el Caribe colombiano" (s.p). Também, segundo informações da página oficial da Unesco:

Un elemento esencial del Espacio Cultural de Palenque de San Basilio es la lengua palenquera, la única lengua criolla de las Américas que combina una base léxica española con las características gramaticales de lenguas bantúes. Esta lengua constituye un factor primordial que refuerza la cohesión social entre los miembros de la comunidad (online).

A informação de o texto ter sido escrito, em primeira instância, em língua *palenquera* e traduzida em outras línguas, nos fez recorrer a Foucault (1996, p. 10), para quem:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é,

também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Assim, entendemos que colocar na escola e a disposição de docentes e estudantes um livro com a escrita na língua de uma comunidade pode representar uma conquista, parte da luta contra a minimização da cultura e identidade da população afrodescendente da Colômbia, contudo, cabe o questionamento acerca do prejuízo que pode representar a transcrição de um texto oral para o texto escrito, bem como a tradução para outras línguas.

O fato do livro *La niña del Maní/Monasita* ri ngubá ter sido escrito em língua *palenquera* e traduzido para o espanhol, pelo projeto educativo do governo colombiano, nos faz perguntar pela apropriação do discurso pelo Outro. Entendemos que na América Latina todo processo de colonização teve como um dos principais dispositivos de poder e de eliminação das diferenças e dos diferentes, a imposição da língua e linguagem do colonizador.

A apropriação dos discursos traz consigo uma responsabilidade que tem consequências imediatas e a longo prazo no inconsciente coletivo do corpo social. A proibição e a interdição de línguas colocam certos discursos em circulação e interdita outros, em uma dada sociedade. Essa operação significa uma intervenção explícita no pensamento e na construção individual e coletiva, tendo em vista que, por exemplo, o sistema educativo que privilegia apenas uma das línguas utilizadas pelo povo de um território, região ou país, no caso em tela, o espanhol em detrimento, por exemplo, do *palenquero*, coloca em funcionamento discursos relacionados à questão étnico-racial que professam o não reconhecimento do racismo e das relações desiguais de poder entre brancos e não brancos.

A eliminação do *palenquero* e de outras línguas e expressões da cultura indígena e negra, permitiu aproximar o racismo de uma enunciação silenciosa, não dita, mas igualmente enunciada e validada pelo contexto cultural, histórico-social: à da confirmação de que o sistema mantinha relações de poder desiguais em funcionamento; relações de poder que mantiveram negros e negras na posição de dominados, de subalternidade, e delas se beneficiava.

Isto posto, as relações desiguais de poder entre seres humanos permitiram a construção de dispositivos de resistência que funcionaram em diversos espaços e atuaram como denunciadores e promotores de mudanças e transformações sociais. Dessa maneira, reafirmar textos em língua *palenquera* e promover a sua tradução pode se configurar como a demonstração de uma linha de força frente às relações de poder, no entanto, nunca dada sempre disputada. Isso configura, a nosso ver, um aspecto chave para o entendimento das lutas e resistências nos territórios colombianos.

A parceria entre o estado colombiano e as comunidades indígenas e afrocolombianas como meio de reconhecimento de textos, narrativas, culturas, identidades que utilizam o *criollo palenquero*, por um lado diz sobre o reconhecimento que pretende ser dado às comunidades, pois educar crianças, adolescentes e jovens do *Palenque* de San Basilio sem as marcas e histórias da língua ali falada, uma marca intangível resultante do período escravocrata, colonizador, estaria incompleta. No entanto, não podemos desconsiderar outro aspecto analítico que encontramos no artigo escrito por María Emilia Montes Rodríguez (2015), da Universidad Nacional de Colombia, Bogotá sobre as políticas linguísticas e marcos normativos em Colômbia:

A lo largo de las últimas décadas, desde los años ochenta del siglo XX, son notorios los cambios de rumbo – a veces abruptos – en las políticas lingüísticas estatales, que han oscilado entre la asignación de recursos efectivos para la defensa y promoción de la lengua y la cultura indígenas en el ámbito escolar y la indiferencia y abandono de iniciativas emprendidas o apoyadas por el mismo Estado. Las organizaciones indígenas mantienen una visión holística que insiste en la integralidad de territorio, lengua y cultura; pero también se detectan coyunturas de decreciente preocupación por los temas concretos de escuela y lengua, por la concentración en temas urgentes: durante las décadas posteriores a los años ochenta se vivió la exacerbación de los conflictos armados en territorios selváticos y en zonas indígenas antes relativamente aisladas (p. 5).

Rodríguez (idem) afirma que o Ministério da Educação da Colômbia e pesquisadores/as são os atores mais importantes para a produção normativa do PNLEO, e destaca que um dos marcos mais importantes foi o Convênio 169 da OIT e a Lei 21 de 1991 da Colômbia que estabeleceu que sempre que possível, deveria ser ensinado às crianças a ler e escrever em sua própria língua ou naquela mais utilizada por seu grupo de pertencimento. Dessa maneira, ela indica que a Constituição de 1991 e a lei geral da educação da Colômbia (1994) determinam o ensino bilingue tomando como referência a

língua materna do respectivo grupo a que a criança pertença, e, como consequência, um dos objetivos gerais da educação escolar tem sido a leitura e a escrita.

A figura 19, apresenta uma mostra da obra “La Niña del Maní/Monasita ri ngubá”, em que, no lado esquerdo é disposto um trecho do texto com a tradução em espanhol e do lado direito o trecho em língua *palenquera*.

Figura 19 - Extrato de texto do livro *La Niña del Maní/Monasita ri ngubá* (2020)



Fonte: PÉREZ Miranda, Bernardino; PÉREZ Salinas, Manuel; PADILLA Valdez, Leonardo. **La Niña del Maní. Monasita ri ngubá**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2020, p.12.

Houve, segundo Rodríguez (2015), desdobramentos para a formação docente e para o currículo escolar. No traçado histórico, a autora assinala para a participação de novos atores políticos, a partir de 2007 – as organizações indígenas interessadas no território, na cultura e na língua – e para a criação da Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) que foi responsável por formular um perfil para um Sistema Educativo Indígena Próprio (SEIP).

La concertación implica una exigencia real de negociación de cualquier iniciativa que tenga que ver con pueblos indígenas, a diferencia de etapas previas en las que se esperaban la acción y la planeación desde las oficinas centrales del Estado, con apoyo de la academia. La definición de esa educación propia claramente la ubica fuera de la escuela, en las actividades tradicionales de socialización, que sólo se puedan dar en los territorios ancestrales de los pueblos. Paradójicamente se asiste también a la presencia cada vez mayor de indígenas en cascos urbanos, en cabeceras municipales, e incluso en grandes ciudades,

como resultado tanto del desplazamiento forzado por el conflicto armado como de la migración por motivos económicos o búsqueda de formas de vida urbana. En este nuevo marco, la preocupación por la lengua ya no se traduce en lectura y escritura sino en conocimiento de los cantos, de la tradición oral y de la palabra de consejo, en el aprendizaje de la lengua oral (Rodríguez, 2015, p. 7).

Rodríguez (idem) destaca o impacto das desigualdades sociais, econômicas e políticas para apontar como as condições de vida delas resultantes, nos territórios colombianos, grande contingente de povos indígenas, forçosamente, mudam para espaços urbanos. Nestes contextos, afirma ela, “[...] la preocupación por la lengua ya no se traduce en lectura y escritura sino en conocimiento de los cantos, de la tradición oral y de la palabra de consejo, en el aprendizaje de la lengua oral (ibidem)”.

A razão pela qual recorreremos a Michel Foucault (1996), neste momento do texto, tem a ver com a suspeita de uma possível manutenção do discurso colonialista que os textos considerados acadêmicos possuem, no que tange a demarcação de quais discursos são validados para sua reprodução. Isso significa que estamos pensando em como o discurso do Outro, via obra literária, em nosso caso, daquele que não possuía a verdade, ou cujas afirmações não lhe eram atribuídas como certas, teve a oportunidade de ser incorporados nos discursos validados. Ou seja, como narrativas, textos, histórias que visam apresentar a existência, de culturas, de línguas, de sistemas de crenças, de pertencimentos, ancestralidades e demais características de grupos marginalizados, são incorporadas ao discurso educativo oficial de um país que ainda sustenta o discurso colonialista?

São textos e histórias que contrariam e mesmo contrapõem-se ao discurso das produções realizadas a partir da perspectiva do branco-europeu-urbano-centrado, que propõem um modelo de formação, de coletividade sustentadas por discursos de personalidades situadas em posições de poder que, no caso latino-americano, têm a “conquista de américa” como proeza, os europeus como grandes heróis colonizadores, superiores às populações que aqui já residiam, produtores de um discurso de verdade que submetia e ainda submete povos não brancos a rituais próprios; que define um modelo de justiça injusta, nunca possível de distribuição dos bens e serviços de modo equitativo; que prediz um futuro e contribui para sua efetivação de modo que são

contemplados os mesmos e mesmas, aqueles e aquelas sempre privilegiados/as (Foucault, 1996).

Tendo como realidade que os discursos considerados como verdadeiros demarcam a posição de poder dos grupos e instituições que os produzem sobre outros grupos, cabe refletir, em outra pesquisa, se as obras que visam problematizar verdades impostas, conseguem, por meio da narração de realidades desde o ponto de vista de quem as vivencia, criar efeitos colonizadores ou contra colonizadores na consciência coletiva, modificando os discursos incorporados no corpo social.

Em relação à obra, “La Niña del Maní” conta a história de Bárbara Herrera “Mochita” que habita em La Bonga (uma vereda de Palenque). A narrativa começa por apresentar que o dia que a Bárbara nasceu houve uma chuva muito forte, caindo um trovão que fez com que os habitantes de La Bonga gritassem “¡Santa Bárbara³ bendita!”, motivando o pai a sugerir que o nome da sua filha fosse Bárbara. Na história destacam-se os elementos mágicos próprios da cultura *palenquera*, onde são apresentadas parte dos costumes dos habitantes desse espaço territorial, como por exemplo, o cultivo e o respeito pela terra que os provê dos alimentos necessários para viver no *Palenque*. O discurso que apresenta a Santa Bárbara como a motivadora do nome que foi dado à protagonista, sendo uma Santa católica muito popular entre as crenças dos/as afrodescendentes na Colômbia é um exemplo do imbricamento entre o dito e o não dito do discurso, sobretudo na área da educação.

Podemos dizer que se de um lado La Niña del maní carrega a história e cultura do *Palenque*, de outro, ela aponta, sem problematizar, o dispositivo de poder utilizado por populações afrodescendentes e indígenas, por exemplo, na construção criativa e de resistência às tradições religiosas do colonizador. A aproximação e distanciamento da cosmovisão política do colonizador foi uma das formas possíveis de assegurar a memória ancestral pelo corpo, música, ritmos, pela oralidade e religiosidade. Na pesquisa não tivemos fôlego para aprofundar leituras e análise a este respeito, mas entendemos que o podemos fazer em outros trabalhos decorrentes desta tese.

³ Esta Santa pertence ao cânone religioso da igreja católica em alguns países de Latinoamérica onde houve escravização de africanos/as. Reconhece-se sua associação a deidades da cosmogonia Iorubá, sendo o Orixá Changó na Colômbia e Iansã no Brasil.

Retomando o livro, a Barbarita possui uma ligação com seu território e com o meio ambiente, compreendendo desde muito menina a sua importância e ajudando aos habitantes do lugar com a magia com a que ela parece haver nascido:

En La Bonga todos sabían que Salomón era un hombre sabio en los secretos de la tierra, por sus cultivos de yuca, maíz, ñame y plátano. Y Benita había heredado de su madre, la vieja Nato, la habilidad para la siembra y el cultivo del maní. Así que no fue raro para nadie que Barbarita también le cogiera cariño al trabajo en el campo (Pérez; Pérez; Padilla, 2020, p. 21).

Figura 20-21-22 - Composição de imagens do livro “La Niña del Maní/Monasita ri ngubá”



Fonte: PÉREZ Miranda, Bernardino; PÉREZ Salinas, Manuel; PADILLA Valdez, Leonardo. **La Niña del Maní. Monasita ri ngubá**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2020, p.13-15.

A menina nasce com algo especial, pois enquanto seu pai cultivava os alimentos próprios da região como a *yuca* (mandioca), *maíz* (milho), *ñame* (inhame) e *plátano* (banana da terra) e a sua mãe tinha herdado da sua avó o dom de cultivar *maní* (amendoim), ela também se interessava por essa atividade, mais especificamente pelo cultivo de amendoim tornando-se rapidamente “La Niña del Maní”.

No texto há algumas referências explícitas sobre a africanidade relacionada à região colombiana, contudo, o racismo como problema social não é retratado. É possível encontrar chaves que relacionam as personagens com a descendência africana, pois torna-se evidente que tanto a Bárbara quanto os demais moradores de La Bonga são negros/as pelas imagens que mostram personagens que nossos registros de sociabilidade nos permitem tal afirmação, assim como pelo contexto que os localiza na

região próxima do Palenque de San Basilio, um dos maiores e mais importantes *palenques*⁴ da região colombiana:

El pueblo de Palenque de San Basilio, con una población de unos 3.500 habitantes, está situado en los contrafuertes de los Montes de María, al sureste de la capital regional Cartagena. Palenque de San Basilio era una de aquellas comunidades fortificadas llamadas “palenques”, que fueron fundadas por los esclavos fugitivos como refugio en el siglo XVII. De los muchos palenques que existían en épocas anteriores, sólo el de San Basilio ha sobrevivido hasta hoy, convirtiéndose en un espacio cultural único. [...] El espacio cultural de Palenque de San Basilio abarca prácticas sociales, médicas y religiosas, así como tradiciones musicales y orales, muchas de las cuales tienen raíces africanas (UNESCO, online).

No povoado onde está ambientada a história de Barbarita habita a comunidade *palenquera* de La Bonga, a qual fica a “diez kilómetros del corregimiento de Palenque de San Basilio, que forma parte del municipio de Mahates, en el departamento de Bolívar” (Palomino, 2020, p. 46). O seu passado escravista e o seu presente marcado pelo conflito armado colombiano fazem deste território um dos mais instáveis do país, vivenciando períodos de deslocamento forçado. O estado de violência que colocava as injustiças político-sociais na palestra pública, chamavam a atenção de todos os setores sociais, por meio de lutas armadas que acabaram sendo desenvolvidas, maioritariamente, em territórios do interior do país, onde se encontram comunidades *palenqueras* e indígenas.

Cabe aqui lembrar que historicamente a configuração do território como espaço delimitado por fronteiras e controlado de acordo com as normas aplicadas pelo Estado, foi constituído mediante lutas de poder e conquista, onde territórios habitados por indígenas foram colonizados por europeus apropriando-se de um espaço consequentemente denominado, logo depois, como espaço territorial conquistado.

Abrimos aqui uma discussão sobre um termo que traz significados implícitos e explícitos, físicos e culturais, cuja denominação implica no desenvolvimento de uma relação intrínseca que se desenvolve e evolui entre os seres humanos e os lugares físicos que sustenta tal presença. O Território traz concepções e contextualizações locais e

⁴ Os palenques são localidades habitadas por negros e negras descendentes de africanos/as escravizados/as que fugiram dos seus donos na época da escravidão para tomarem pequenos territórios que foram crescendo ao longo do tempo e serviram de refúgio. No Brasil o termo tem o mesmo sentido de Quilombo.

globais para localizar aos seres em espaços tridimensionais. Uma autora que discute o conceito do território é a colombiana Béatriz Nates Cruz que indica que “Referirnos al territorio no es lo mismo que referirnos a la tierra, y por tanto, no se puede medir ni contar” (Nates Cruz, 2010, p. 210), exemplificando, a partir de vários exemplos, a relação dos indígenas colombianos com o território:

Para los yanaconas del sur de Colombia el territorio vendría siendo la concatenación entre el mundo y el entorno, y la tierra, el medio de trabajo donde se ponen en evidencia no sólo relaciones económicas, sino también roles sociales, lazos de parentesco, y ciertos rituales que implican como ellos dicen, “amansar” o domesticar. Este acto y proceso se da en puntos precisos tales como, tierras vírgenes para cultivo o tierras que habiendo sido abandonadas por distintos motivos se re-apropian a través de limpiezas físicas y espirituales, para “ganarle terreno a lo bravo”. De otra parte, los paeces asumen que el territorio y la tierra tienen estrecha relación, aunque el primero “sirve para pensar”, y la segunda “para hacer”. Así, relacionan los componentes de uno y otro a través de lugares tangibles: las l’kwes’s’t’iwe (montañas azules o montañas que se ven a lo lejos), el we’pe (páramo), yu’ik (lagunas). El lugar “para hacer” que constituye la tierra, también la podemos relacionar con “donde se vive físicamente” y esto incumbe tanto a divinidades como a seres humanos: en ul t’iwe (tierra de serpiente) vive la yu’ u’s’a (serpiente o “madre l’agua”), en la kl’ium t’iwe o tierra de duende, habita el kl’um (duende) (Nates Cruz, 2010, p. 210).

Desta forma, compreende-se que o Território como conceito ultrapassa os limites físicos colocados pelo ser humano, reforçado pela ideia do que é feito no sentido mais abstrato possível quando se trata de delimitar um espaço. As margens permitem a demarcação de territórios, mas servem também como estruturadoras de uma consciência que garante o compromisso dos habitantes com o lugar. A autora traz diferentes pontos de vista que ajudam na leitura do território para um melhor entendimento dele:

La ecología, ha hecho énfasis en que el territorio es un área defendida por organismos similares entre sí, con el propósito de aparearse, anidar, descansar y alimentarse. La geografía social lo ha abordado como un escenario de poder, de gestión y de dominio del Estado de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales, pero también como una superficie terrestre demarcada que conlleva una relación de posesión por parte de individuos o grupos, y que contiene límites de soberanía, propiedad, apropiación, vigilancia y jurisdicción [...]. La antropología lo aborda por un lado, como una construcción cultural donde tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de reciprocidad, pero también de confrontación (Nates Cruz, 2010, p. 211).

Entendemos, desta forma, que não existe uma única forma sintetizada de entender o território, pois o termo faz referência a uma multiplicidade de informações que podem, ao mesmo tempo, convergir para decifrar e nomear um espaço territorial físico que é concomitantemente etéreo. Por outro lado, um outro conceito visa responder a uma visão do território que implique uma delimitação demarcada, sendo este o de territorialização, pois “sugiere un control determinado por una persona, grupo social o étnico, por un Estado o bloque de Estados” (Nates Cruz, 2010, p. 213). Os Yanaconas, comunidade indígena na Colômbia, possuem uma visão do mundo e dos territórios como fazendo parte de um grande conglomerado, onde os seres e os lugares convivem, sendo “os mundos” os lugares onde os indivíduos que possuem essências e personalidades afins juntam-se, existindo, assim, por exemplo,

el “mundo de los a-normales” es el mundo de los seres humanos vivos que habitan en el límite cultural. Gentes que, según los campesinos y yanaconas, “viven mal”. Es decir, viven fuera de la norma cultural, de las conductas apropiadas para ser aceptados como una persona normal entre los yanaconas. Este mundo de los a-normales presenta otras territorializaciones tales como, “el mundo de la gente del monte” entre los que ubican a gringos, españoles de la Conquista, guerrilla y paramilitares, y “el mundo de los compautos” o comuneros yanaconas con suerte desmesurada. Se considera que la geografía propia del mundo de la gente del monte, es la selva, los bosques y los cerros, cuyo conjunto se denomina localmente “el monte”. Estos territorios son presentados como un lugar confuso donde no es claro discernir entre el día y la noche, un lugar donde habitan los “extraños”. Es decir, que tienen un modo de vida totalmente diferente al de un comunero normal (Nates Cruz, 2010, p. 213-214).

Os Yanaconas enxergam o território como mundos delimitados por espaços territoriais onde convivem grupos, mais ainda os grupos onde convivem aqueles que eles consideram “estranhos”, os que se saem da norma da vida natural, indígena, localizando aos conquistadores europeus e à guerrilha nesse grupo. Como conclusão do que poderia significar um conceito abstrato de território, a autora diz “que no existe un territorio en sí, sólo existe un territorio para alguien que puede ser un actor social, tanto individual como colectivo, que lo influye desde la planeación y el ordenamiento territorial, hasta el decoro del hogar o el acceso a los recursos” (Nates Cruz, 2010, p. 211-212), o que isto quer dizer é que este conceito é válido como construto social, que necessita colocar limites entre seres humanos, para dividi-los, controlá-los e segmentá-los, como produção de pertencimento e marcas identitárias e como lugar político para, por exemplo, a demarcação da posse da terra.

Na Colômbia, o racismo ambiental está, então, aliado a uma concepção territorial que engloba os grupos armados, que atuam sob a justificativa do uso da violência para a transformação da sociedade, mas costumam deslocar os habitantes de seus territórios, deixando-os desamparados. Isto aconteceu no ano 2001 com os moradores de La Bonga que, como é narrado pelo líder da comunidade “en ese entonces, más exactamente el 5 de abril, se presentaron unos paramilitares con unos panfletos donde le daban 48 horas a la comunidad para que desocupara, de lo contrario, los sacaban ellos mismos” (González, 2022, online).

A partir da citação anterior uma afirmação é possível, já que, por causa do deslocamento forçado à qual foram submetidos, naquele momento, os habitantes dessa região, considerando a sua origem étnico-racial, este foi um caso de racismo ambiental considerando que não havendo sido respeitados dentro dos limites do território por eles habitado, os negros e negras *cimarrones*⁵ tornaram-se alvo da injustiça e do racismo ambiental, por ser o tipo de racismo que afeta a afrodescendentes no ambiente que lhes rodeia e onde habitam, sendo comum em todo o estado.

De acuerdo con el informe final de la Comisión de la Verdad, Bolívar fue el segundo departamento del país más afectado por el desplazamiento forzado. Unas 631.276 personas tuvieron que abandonar sus territorios entre 1985 y 2016 por las amenazas de los grupos armados en la zona (González, 2022, online).

La Niña del Maní é, então, uma representação dos costumes da localidade *palenquera* La Bonga, local que, como foi supracitado, tem sofrido efeitos do racismo ambiental. É possível imaginar a funcionalidade pedagógica do livro através da história de Bárbara, cuja vida, segundo a história, foi destinada ao cultivo, explicando-se de forma mágica como ela consegue servir à sua comunidade pelo uso do dom que lhe foi outorgado, que contribui com a manutenção e a boa alimentação de todos no território. Assim, a partir da leitura crítica, os professores têm nesta obra uma ferramenta para aproximar os alunos dos *palenques* e da cultura africana ali presente, que se manifesta através dos afro-colombianos, criando consciência sobre a existência destas comunidades e a necessidade de preservar seus territórios.

⁵ No Brasil: Quilombolas.

Na obra, “En el Patio”, a noção de território também está presente na narrativa contada por uma avó ao seu neto. Assim, encontramos a conversa de Summer (o protagonista) que habita em *El Raizal*, no *archipiélago de San Andrés*, colonizado por espanhóis em 1527, com a sua avó. A avó conta ao neto sobre a infância dela, começando pela relevância que *El Patio*⁶ tinha para ela e para os seus irmãos, tios de Summer: era um espaço de jogos infantis, de lazer, mas também de trabalho. Nele aconteciam inúmeras atividades familiares e, também, comunitárias.

A narrativa assinala para as tarefas realizadas pelas personagens relatadas, o que nos faz pensar nos papéis de gênero e no senso de partilha, como pode ser lido no seguinte extrato do texto:

—Bueno, yo me dedicaba a los hijos y a la casa, y granfaada pescaba. Así, todos aportábamos. Teníamos nuestro cultivo, y tu abuelo salía a pescar con tu papá y tus tíos. Cuando escuchaba sonar el caracol, ya sabía yo que estaban de regreso y traían a casa los pescados que iban a salar y a poner a secar; el resto, lo regalaban. —¿Cómo así, grany? —Sí, mai dier, todo se compartía (Duffis, Smith, 2021, p. 29).

No texto, o modo de vida do território narrado, marcado pela cooperação, pela ideia comunidade, é afirmado como habitual e seu funcionamento é apresentado como princípio de respeito pelo outro para uma boa convivência:

—¡Cómo extraño esos días! — añadió la abuela —. Cuando un vecino iba a construir una casa, todos ayudaban: las mujeres cocinábamos y los hombres construían. —¿Y nadie recibía pago? — Nos compartíamos cosas, mai daalin, vivíamos en comunidad. Yo sacaba de la cosecha de dah yaad, y la vecina hacía lo mismo conmigo. Luego, cuando el abuelo comenzó a navegar, traía muchas frutas que no se conseguían en la isla y las repartíamos entre nuestros vecinos... a veces preparábamos un rondón para todos. Lo primordial era la cooperación (Duffis, Smith, 2021, p. 31).

O menino protagonista traz a voz do questionamento ao sistema apresentado pela avó, que permitia a convivência em comunidade por meio da troca de alimentos e favores, sem que o dinheiro estivesse envolvido, sistema que, para ele era estranho pois desafia a lógica do mercado, do capital, da forma como funcionam as nossas sociedades. Estes ensinamentos em conjunto com a apropriação do discurso sobre outras formas de ver a

⁶ A tradução para o português é *Quintal*.

convivência em um território presentes no livro, nos conduziram ao que Foucault (1996) escreveu sobre o sistema de ensino:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma "escritura" (a dos "escritores") senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? Não constituiriam o sistema judiciário, o sistema institucional da medicina, eles também, sob certos aspectos, ao menos, tais sistemas de sujeição do discurso? (p. 45-46).

O filósofo nos convida à reflexão e apresenta o sistema de ensino e a escritura dos escritores como ritualização da palavra, qualificação dos papéis para sujeitos que falam, constituição de um grupo doutrinário, distribuição e apropriação de discursos, sistema de sujeição. Não obstante, cabe-nos refletir sobre a possibilidade de o sistema de ensino, pelo discurso literário, apresentar para jovens estudantes outras leituras e modos de pensar a palavra, os sujeitos que falam, a constituição de grupos revolucionários, a distribuição e apropriação de discursos que 'desassujeitem'.

As margens permitem a demarcação de territórios, mas servem também como estruturadoras de processos educativos que poder garantir o compromisso dos habitantes com seus lugares. Daniel Mato, nascido na Argentina e radicado por mais de trinta anos na Venezuela, respaldado pelo conhecimento e experiência vivência, investiga temas como racismo, educação, território, interculturalidades, diversidade, entre outras. Em relação ao território, no seu livro intitulado "Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades", Mato (2003) afirma:

En cuanto a la forma Estado-nación, ésta ha debido ser aceptada como principio político organizador de la superficie terrestre por prácticamente todos los grupos humanos, como condición necesaria para garantizar al menos en términos de derecho internacional el respeto de un cierto territorio por otros agrupamientos, el derecho a resolver dentro de esas fronteras los más diversos tipos de conflictos intergrupales, supuestamente sin injerencia externa, y el derecho de los gobiernos a endeudar a sus gobernados. Sin embargo, esta "estatización" forzada así como ha conducido a los grupos políticamente dominantes a desarrollar políticas culturalmente homogeneizadoras dentro de cada Estado-nación, también ha estimulado conflictos y rivalidades interétnicas e interregionales al interior de esos estados (p. 32).

As considerações Mato colocam a noção de território de uma forma que o considera com fins de controle, que traz como consequência, não só a generalização do corpo territorial, mas o apagamento das diferenças, das identidades. A partir da citação ressaltamos sobre a importância de obras literárias no combate à lógica da homogeneização dos territórios, das culturas e dos seres humanos, e o modo como o discurso único, do colonizado, educa para visões únicas e totalizantes.

Nesse sentido, uma tarefa importante é recorrermos as diversas possibilidades de, por exemplo, compreensão da noção de território. Possibilidades produzidas pelas diversas áreas do conhecimento, como sugerido por Nates Cruz (2010):

La ecología, ha hecho énfasis en que el territorio es un área defendida por organismos similares entre sí, con el propósito de aparearse, anidar, descansar y alimentarse. La geografía social lo ha abordado como un escenario de poder, de gestión y de dominio del Estado de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales, pero también como una superficie terrestre demarcada que conlleva una relación de posesión por parte de individuos o grupos, y que contiene límites de soberanía, propiedad, apropiación, vigilancia y jurisdicción [...]. La antropología lo aborda por un lado, como una construcción cultural donde tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de reciprocidad, pero también de confrontación (p. 211).

Entendemos, desta forma, que não existe uma única forma de entendimento da noção de território, pois esta carrega uma multiplicidade de sentidos. Nates Cruz propõe ainda que ao lado da noção de território há o de territorialização, e esta última “sugiere un control determinado por una persona, grupo social o étnico, por un Estado o bloque de Estados” (p. 213).

A obra “Del Pío Pío y Otros Misterios” é composta por um conjunto de contos e lendas populares presentes na vida e cotidiano da comunidade, e, podemos afirmar, presentes também em muitas comunidades de países como a Venezuela e o Brasil. Na tabela 7 que segue apresentamos os títulos dos contos e sua síntese.

Tabela 7 – Lista de contos presentes no livro “Del Pío Pío y Otros Misterios”

Del Pío y Otros Misterios	Contos	Síntese
	LA TORTUGA CONVERTIBLE	O conto relata a lenda de uma tartaruga capaz de se transformar em qualquer forma que a permita vingar-se e arrastar até o mar a qualquer um que o mereça. No final é revelado que o espírito é denominado como “ <i>La Madre de Agua</i> ” e que só com o rezo de “ <i>La</i>

	<p><i>Magnífica</i>⁷ é possível afastá-lo. O interessante deste relato é que representa os mitos que fazem parte da vida cotidiana desta população e de como a Água pode possuir características de um “ser” que, por causa de maus comportamentos dos habitantes da localidade, age para trazer justiça.</p>
<p>UN TESORO EN LA MONTAÑA</p>	<p>O conto apresenta uma outra lenda que diz sobre o fato de que se algum habitante do lugar onde é desenvolvida a história vê uma <i>candelada</i>, ou melhor, um fogo, na montanha, poderia estar próximo a se tornar rico se é de bom coração. Segundo a própria história, a lenda baseia-se em que naquele território havia muitas riquezas que, por medo de que os espanhóis colonizadores voltaram para tirá-las, os habitantes as escondiam no solo. Não obstante, aqueles que o fizessem, antes de morrer, deviam dizer onde tinham escondido o <i>tesoro</i>, pois se não o faziam, sua alma ficaria em pena (Murillo; Murillo; Gutiérrez, 2022, p. 16).</p>
<p>LA ADVERTENCIA DEL GUACO</p>	<p>A história é sobre <i>agüeros</i>. Os <i>agüeros</i> são presságios em que uma comunidade decide acreditar, gestados em períodos mais antigos, e que guiam o cotidiano. No território ancestral coletivo chamado <i>Isla Mono</i>, habitado por afro colombianos, é comum encontrar uma série de crenças místicas como a do aviso do pássaro Guaco que, quando canta, traz um mal presságio. No meio de um jogo de futebol, o pássaro canta e é Dona Chana quem o houve, avisando imediatamente a todos no local. Nem todos acreditaram na palavra da dona, porém, algumas pessoas ficaram aguardando a tragédia vaticinada pelo Guaco. Quando de fato a tragédia acontece, Chana chama a atenção dos incrédulos, afirmando que é necessário acreditar nos <i>agüeros</i> antigos. O conto tem como objetivo mostrar que as costumes de afro-colombianos/as também estão vinculadas a crenças, sendo apresentadas a toda a comunidade colombiana para serem reconhecidas em todo o território.</p>
<p>LA AVENTURA DE FRIJOLITO Y EDILIO</p>	<p>No conto, a figura denominada <i>La Tunda</i> “era la que no era, esta era la que se convertía en lo que ella quisiera: en tortuga, zorra o juguete, sin que nadie la viera, para así cumplir su mandado de matar al sentenciado” (Murillo, Murillo, Gutiérrez, 2022, p. 12), vislumbrando, assim, a importância que estas lendas têm para a população afro-colombiana.</p>
<p>LA MUJER DE LA ESCOBA MÁGICA</p>	<p>Trata-se da lenda “La Mujer de la Escoba Mágica” passada de geração em geração no território afro de Isla Mono, Choncho y García Gómez, onde há algumas mulheres, denominadas como <i>brujas</i> em forma de pássaro preto, que costumam voar em suas vassouras mágicas. No conto as bruxas chupam o sangue de bebês e adultos que chamam a sua atenção.</p>
<p>LOLO Y EL SEÑOR DEL PALO DEL ÁRBOL DEL PAN</p>	<p>A história retrata uma lenda do litoral de San Juan onde aparecia “el señor de los dientes blancos al que ellos conocían como el diablo” (Murillo, Murillo, Gutiérrez, 2022, p. 35), segundo a lenda este ser “es muy buen bailarín y aprovecha sus dotes para llevarse con sus movimientos exóticos a las señoritas a quienes les gusta mover su cuerpo. También suele aparecerseles a los niños groseros que no alaban el nombre de Dios, a sus padres y padrinos” (Murillo; Murillo; Gutiérrez, 2022, p. 35), pelo que serve como advertência para aqueles que têm esses costumes.</p>

⁷ Oración para espantar espíritus malignos (Murillo, Murillo, Gutiérrez, 2022, p. 15).

	UNA EXTRAÑA ENFERMEDAD	<p>A história “Una Extraña Enfermedad” trata de que “En las comunidades con asentamientos afrocolombianos, ubicadas a lo largo y ancho del territorio nacional, es común que niños y adultos se enfermen del llamado «mal de ojo»” (Murillo, Murillo, Gutiérrez, 2022, p. 39). A história narra casos que servem como prova da existência desta doença que se faz real dentro do sistema de crenças da população. É explicitado, no relato, que existem pessoas na comunidade de Isla Mono, no departamento de Chocó, Colômbia, que nascem com a capacidade de produzir doença através do Mau-olhado, ou também conhecido como olho-gordo, crença comum a vários povos, contudo, há pessoas da comunidade que conhecem os procedimentos para curá-la.</p> <p>Na história recomenda-se que “si una madre sospecha que su hijo o hija tiene ojo, no lo debe llevar al médico, porque empeorará y los medicamentos que le den le pueden provocar la muerte” (Murillo; Murillo; Gutiérrez, 2022, p. 40), tornando esta crença numa espécie de figura mística que não pode ser curada fora dos tratamentos, igualmente místicos, indicados para o caso por uma pessoa “autorizada” pelo grupo.</p>
	EL PÍO PÍO	<p>Esta história começa da seguinte maneira: Escucha, querido amigo, y presta atención al relato del Pío Pío que hace tiempo sucedió. Pa que no te suceda a ti, la tienes que oír y si algún día se te acerca con su canto «pío, pío» y una forma de pajarito, y tú hayas cometido una falta de respeto, con tus padres o un mayor, corre pues, niño, a casa, que te lleva el pajarito por grosero y respondón (Murillo; Murillo; Gutiérrez, 2022, p. 42).</p> <p>Aqui é relatada a história do Pío Pío que é uma outra figura capaz de enganar à sua vítima para levá-la ao mato. Cabe ressaltar que este ser é muito parecido com o das histórias anteriores, cuja intenção é castigar aos que fizeram alguma imprudência para dar-lhes uma lição. Dessa vez, são as crianças que apresentam mal comportamento perante os adultos, como por exemplo a falta de respeito, o que os leva a ser as pressas principais deste passarinho, em princípio inocente, que visa castigar aos mal portados.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Dentre os contos supracitados, destacamos *Un Tesoro en la Montaña*, por meio do qual é apresentada uma crença da comunidade: se alguém vê uma *candelada* ou fogo na montanha poderá estar próximo a se tornar rico/a, caso seja de bom coração. A lenda baseia-se no fato de que naquele território havia muita riqueza, e, por medo de que homens brancos, espanhóis colonizadores, voltassem para roubá-las mais uma vez, os habitantes as escondiam. Não obstante, aqueles que o fizessem, antes de morrer, deveriam dizer onde haviam escondido o *tesouro*, pois se assim não o fizessem, sua alma ficaria em pena:

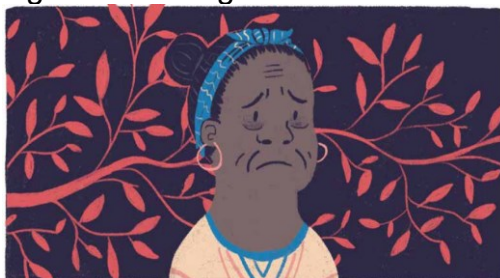
Cuentan los abuelos, que después de que terminó la esclavización, negros e indígenas fueron habitando estos lugares, cuyos suelos eran ricos en oro, plata

y platino, además de que también había gran variedad de árboles maderables y frutales. Cuando comenzaron a extraer estos elementos de manera artesanal, temieron que el hombre blanco (español) viniera otra vez a llevarse sus riquezas, y, por este motivo, empezaron a enterrar el oro, la plata, los objetos hechos de estos metales y, por supuesto, también el dinero (Murillo; Murillo; Gutiérrez, 2022, p. 16).

O extrato do conto assinala para o modo como, pela oralidade, a escravização de negros/as e indígenas, a constituição, composição e modos de relação e expropriação da natureza foi produzida pelo colonizador – homens brancos espanhóis – na Colômbia. Estes são elementos de memórias do território e dos modos de registros e conexão com a natureza presentes no conto.

Os elementos da memória e ancestralidade também se fazem presente em outro conto do livro “Del Pío Pío y Otros Misterios”. O conto *La Advertencia del Guaco* fala sobre os *agüeros* (agouros em português). No território afro colombiano da *Isla Mono* existe a crença de que o canto do pássaro Guaco é sinal de um mal presságio. Na narrativa temos que no decorrer de um jogo de futebol o pássaro canta e, uma mulher ao ouvi-lo, Dona Chana, anuncia o acontecimento, porém, algumas pessoas decidem não prestar atenção na advertência, contudo, houve alguns que a escutaram e ficaram aguardando a tragédia vaticinada pelo Guaco e a tragedia acontece. Dona Chana, aproveitando a situação, convida todos/as na comunidade a não serem céticos, pois, segundo ela, é necessário acreditar nos augúrios. A personagem de Dona Chana é uma mulher negra, observa-se na figura 23:

Figura 23 - Imagem de Dona Chana



Fonte: MURILLO, Mercy; MURILLO, María; GUTIÉRREZ, Ángela. **Del Pío Pío y Otros Misterios**, 2022, p. 12.

No conto “*La Aventura De Frijolito y Edilio*” reconhecemos a proximidade com a história narrada no conto “*La Tortuga Convertible*”, pois ambas histórias referem-se à presença de seres, representados como uma espécie de espírito, capazes de tomar

várias formas para atrair suas vítimas e fazer com que estas fiquem perdidas para sempre, como acontece na lenda de Frijolito e Edilio na figura de “*La Tunda*” e em *La Tortuga Convertible* com “*La Madre de Agua*”. No conto “*La Aventura De Frijolito y Edilio*” *La Tunda*, “[...] era la que no era, esta era la que se convertía en lo que ella quisiera: en tortuga, zorra o juguete, sin que nadie la viera, para así cumplir su mandado de matar al sentenciado” (Murillo, Murillo, Gutiérrez, 2022, p.12). Estas histórias revelam a importância que as tradições têm para a manutenção das crenças e costumes da população indígena e afro-colombiana.

No conto “*La Mujer de la Escoba Mágica*” que atravessa gerações no território afro de Isla Mono, Choncho y García Gómez, há algumas mulheres, denominadas como *brujas* em forma de pássaro negro, que costumam voar em suas vassouras mágicas. O ponto alto do drama na narrativa é que estas bruxas chupam o sangue de bebês e adultos que lhes chamam atenção. Mais uma vez, compreende-se a relevância das lendas na formação cultural de um território.

O ato de contar está presente na oralidade de todas as sociedades do mundo, sendo considerado uma forma de manifestação dos anseios de criação do homem diante de sua realidade objetiva, que deve ser entendida como o mundo concreto que cerca o indivíduo; contrapõe-se à realidade subjetiva, que é a representação da realidade interior vivenciada pelos homens de modo geral e (re)criada pelo sujeito, para demonstrar a situação de “trânsito” entre o mundo objetivo e o subjetivo (Ferreira, 2019, p. 302-303).

A partir da obra referida, observamos como a oralidade é um elemento relevante para as comunidades afro colombianas. Observamos, também, que nos contos que compõem o livro “*Historias ancestrales U’wa*”, a oralidade e as crenças são destacadas para representar a comunidade indígena U’wa. Cabe ressaltar que o território ocupa posição central nesta obra.

O livro “*Historias ancestrales U’wa*”, de igual forma, apresenta a estrutura de contos, como pode ser lido na tabela 8.

Tabela 8 – Lista de contos presentes no livro “*Historias ancestrales U’wa*”

Historias ancestrales U’ wa	Contos	Síntese
	MENSAJES DE LOS ANIMALES	Nesta história conta-se sobre a curiosidade que os animais do lugar tinham para com os viajantes humanos, sentindo a necessidade de adverti-los e aconselhá-los na sua viagem. Assim eles, os animais, buscaram formas de se comunicar com os humanos e “Desde entonces los U’wa estamos agradecidos con los animales, porque nos advierten de los peligros y nos aconsejan a través de sus cantos o de nuestros sueños. También, gracias a sus mensajes, sabemos qué cosas que hacemos son indebidas, pues cientaro conoce todos nuestros secretos” (Ríos, Delgado, 2020, p. 12).
	EL OSO Y EL HOMBRE	Aqui é narrada a história de um urso que morava perto de um território indígena com o intuito de protegê-lo “Era un oso amigo porque protegía el territorio de esta comunidad U’wa desde las montañas más altas” (Ríos, Delgado, 2020, p. 14), não obstante, um dia o pai da família viu as pegadas do urso e pensou que não se tratava do urso amigo, mas sim de um outro capaz de fazer mal a sua família, pelo que armou uma armadilha onde o urso caiu. Foi uma grande tristeza para o urso ter caído naquela armadilha feita por um homem ao qual ele protegia e foi de tristeza maior saber, para o homem, que aquele urso que tinha pegado era o urso amigo, pelo que ambos choraram e suas lagrimas banharam o bosque.
	MONOA	Este conto faz referência a uma história mística sobre seres visíveis e invisíveis capazes de atacarem povos indígenas. Um desses povos, o U’wa, era atacado pelo que pediram a alguém do povo Monoa de entregar um dos seus filhos para defender o território U’wa, mas, infelizmente, é morto por um dos seres. Contudo, essa espécie de sacrifício faz com que os seres já não ataquem mais o território e “Así es como los ancestros han transmitido la ley natural, la ley que explica el paso de la vida del niño Monoa a otra dimensión; la ley que le permite al territorio U’wa estar en equilibrio con la naturaleza” (Ríos, Delgado, 2020, p. 25). Aqui é ressaltado que o sacrifício, visto como lei da natureza, por significar a transição entre a vida e a morte, é uma ação necessária para o equilíbrio da natureza.
	EL PÁJARO CARPINTERO	Esta história é sobre um pássaro que tem poderes. Um dia o pássaro foi visitar seu amigo o homem, porém não o encontrou, quando o homem chegou contou-lhe ao pássaro que uma cobra o tinha mordido e, o pássaro, com os seus poderes o curou. Por ter feito isso, os poderes do pássaro foram transferidos para o homem, e a partir desse momento “Esa fue la ley natural, la que dictó que el poder pasara del pájaro carpintero a los U’wa. Desde entonces, los U’wa deben usar ese poder para sanar el cuerpo y el espíritu de todos los seres de la naturaleza. Ese es su mandato” (Ríos; Delgado, 2020, p. 28).
	LISHA	O conto “Lisha” começa da seguinte forma: “Nuestros ancestros nos hablaron de Lisha, la madre del agua. Ella vivía donde hoy nace el río Keroa, en una laguna entre las peñas. Allí Lisha se transformaba en olas y se comía todo lo que pasara. Por eso los U’wa tenían miedo de caminar cerca de ese lugar, porque cuando ella se levantaba después no se encontraba nada” (Ríos, Delgado, 2020, p. 34). Um dia um homem chamado Kusbasha ajudou a vencer a Lisha entrando dentro do seu corpo e cortando os seus quatro corações, fígados, e uma veia, fazendo com que Lisha se derramasse e “Ahora la sangre de Lisha es el agua que corre por los ríos del territorio ancestral U’wa” (Ríos, Delgado, 2020, p. 37) não atacando mais às pessoas do território. Nesta história a madre de água é concebida como ser vivo temido pelos U’wa,

		até ser vencida e colocada a favor dos indígenas, sendo representada pela natureza através dos rios.
	YANO A Y SIRBETUNA	<p>“Yanoa y Sirbetuna” expressa a história de um deus que chamou a Yanoa, que se encontrava em outra dimensão, para ir em direção da montanha a cuidar do gado e, logo, chamou a Sibertuna e, observando que ele era mais capaz, o deus outorga-lhe o direito sobre o gado, por isso:</p> <p>Dicen nuestros sabios que si Yanoa se hubiese quedado con el ganado y los elementos de poder, el pensamiento y la forma de vida de los U'wa serían distintos. Se parecerían a los hermanos menores, que extraen recursos de la Madre Tierra para generar riquezas propias. Si eso pasara, los U'wa perderíamos nuestra identidad y territorio, acabaríamos con el equilibrio natural (Ríos, Delgado, 2020, p. 40, <i>grifos nossos</i>).</p> <p>Esta reflexão permite ao leitor compreender que os “hermanos menores” são uma representação dos seres humanos que vivem afastados do mundo indígena, aquele que se conecta verdadeiramente com a natureza e não visa gerar riquezas dos recursos naturais.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Os autores Gustavo Montañez Gómez e Ovidio Delgado Mahecha (1998, p. 122-123) situam a relação entre território e territorialidade, a partir de uma série de pressupostos, dentre os quais destacamos três:

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.

2. El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.

[...]

7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades.

Tais pressupostos indicam que, primeiro, o território é um espaço onde o poder manifesta-se através do controle territorial; segundo, é no território onde a territorialidade expressa-se a partir da relação dos seres que habitam e transitam os espaços e, por último, onde os variados domínios do ser humano surgem para criar uma relação intrínseca com o território, fazendo parte das ações e decisões individuais e coletivas, tornando-se cúmplice dos processos de identidade.

La territorialidad se asocia con apropiación y ésta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente. La superficie de la Tierra está recubierta de territorios que se

sobreponen o se complementan, derivando en diversas formas de percepción, valoración y apropiación, es decir, de territorialidades que se manifiestan cambiantes y conflictivas. Las lealtades al territorio nacen del grado de territorialidad, y en un mismo espacio se pueden yuxtaponer varias lealtades a distintos actores territoriales (Montañez; Delgado, 1998, p. 124).

Assim sendo, os territórios e a relação que o humano tem com eles produz uma territorialidade que faz parte das suas marcas identitárias e de seus habitantes. Desta forma, a obra que analisamos pode servir de estratégia para incentivar um olhar simbólico e metafórico, mas, de igual forma, físico, isto é, a partir da história narrada é possível experimentar a magia que circunda o relato, porém também é possível aprender a relacionar a narração dos territórios com o espaço físico, com a natureza, com as produções subjetivas, e, com a perspectiva política de produção de relações respeitadas e solidárias com os territórios e o planeta terra. Destacamos a seguinte passagem do livro “Historias ancestrales U’wa”:

Este libro es el resultado de una construcción colectiva de narraciones realizadas por niños y niñas de la Institución Etnoeducativa U’wa Izketa Segovia, en el Resguardo Unido U’wa. Estos relatos se socializan todos los años, entre el 7 y el 12 de octubre, en un encuentro denominado Unkarkuba, un espacio de intercambio de saberes de siete comunidades U’wa ubicadas en Norte de Santander. En dicho encuentro se fortalece la educación propia por medio de distintas actividades culturales y de resistencia de la comunidad (Santos; Rodríguez, 2020, p. 9).

A partir da leitura das histórias é possível perceber que as associações entre a ficção e a realidade fazem parte do resultado que quer ser alcançado com esta e com as outras obras da coleção *Territorios Narrados*. Após a produção dos livros são organizadas, pelas escolas da comunidade, atividades que relacionam território e linguagem, objetivando a transmissão de conhecimento sobre cultura e proteção territorial:

Previo a este encuentro, los dinamizadores de las 16 sedes de la Institución Educativa desarrollan procesos pedagógicos propios que se articulan transversalmente con los ejes Territorio Ancestral-Cosmológico y Lenguaje-Comunicación. De este ejercicio se recopilan y sistematizan, empleando una metodología oral, gráfica y escrita, las memorias de la tradición oral y los cantos de los Wejena (autoridades tradicionales), quienes participan activamente en este proceso de transmisión de saberes (Santos; Rodríguez, 2020, p. 9).

Não obstante, as obras não são criadas com o fim único de atingir aos membros das comunidades participantes. Outros territórios são chamados a interessar-se e a adentrar-se neste mundo onde todos convivem e, por isso, todos têm responsabilidade na sua preservação e todos devem agir em prol de sua proteção:

Esperamos que los lectores de otros territorios reciban con gratitud y respeto esta sabiduría ancestral **que fomenta el cuidado, protección y defensa de la naturaleza, y los invitamos a unirse a nuestra misión de Ser Guardianes de la Madre Tierra—El Planeta Azul** (Santos; Rodríguez, 2020, p. 9, *grifos nossos*).

Em *Mensajes de los Animales* a relação entre humano e não-humano é contada: “Desde entonces los U’wa estamos agradecidos con los animales, porque nos advierten de los peligros y nos aconsejan a través de sus cantos o de nuestros sueños. También, gracias a sus mensajes, sabemos qué cosas que hacemos son indebidas, pues cientaro⁸ conoce todos nuestros secretos” (Santos; Rodríguez, 2020, p. 12).

Aqui vemos que a questão do território e da territorialidade ultrapassa o espaço físico para adentrar-se numa espécie de espaço de relações, do encontro do humano não-humano. Milton Santos explica que:

El territorio es algo que es visto frecuentemente mucho más como una metáfora, o como inductor de errores; sobre todo cuando lo asociamos a la idea de distancia, o de localización, o de receptáculo. Mientras que si lo captamos como cosa usada, no distinguimos lo que es material de lo que es social; y este riesgo, que está siempre presente en nuestro trabajo de geógrafos (separar las cosas y las acciones), puede ser reducido si trabajamos con el territorio usado, o con el territorio y su uso. Porque entonces incorporamos la historia larga y la historia corta, e incluso lo cotidiano, en nuestro discurso (Santos, 2000, p. 87).

Ao não ser possível separar o território da sua história, da sua cotidianidade e das relações mantidas pelas pessoas que nele habitam, a leitura dos contos carrega forte potencial para compreensão da noção assinalada por Santos (2000). Em nossa compreensão esta noção permite a discussão da relação humano – não humano, tão cara aos tempos em que vivemos: pós-pandemia, altos índices de violências contra crianças, populações indígenas e negras de países do sul global, mudanças climáticas,

⁸ Cientaro: ave típica do território ancestral, possui bico longo e penas vermelhas e amarelas, que servem para confeccionar alguns elementos sagrados (Santos; Rodríguez, 2020, p. 48, tradução nossa).

fome, guerras. Neste contexto, defendemos que a literatura, as histórias ancestrais, as tradições dos territórios podem produzir espaços de outras aprendizagens na e para a escola. Com elas, e sem o abandono dos saberes científicos, podemos abrir outras conexões e possibilidades para a vida.

Eliane Sebeika Rapchan (2015) recupera em autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari, e nós recuperamos com as histórias de nossas mães, avós, das mulheres negras e indígenas, e de autores negros e negras, a defesa de que as relações entre humanos, outros espécimes animais e vegetais e os recursos não orgânicos, a necessidade do fortalecimento das multiplicidades no mundo da cultura-natureza. Desse modo, podemos defender que estas relações são plurais e sugerem “um amplo leque de possibilidades, geralmente híbridas e multifacetadas”:

Atividades econômicas, culinária, exploração de recursos ambientais, saúde, doença e morte, mitologia e religião, socialização, produção de conhecimento, lazer, técnicas e inspiração para a arte são fenômenos que podem ser mediados por tais relações. Deleuze e Guattari sugerem que tais relações são fortemente influenciadas por outras relações entre homem e mulher, homem e criança e do humano com os outros elementos do macro e do micro universo (p. 1).

A relação dos humanos com os animais, está presente no conto intitulado *El Oso y El Hombre* que narra a história de um urso que morava perto de um território indígena com o intuito de protegê-lo “Era un oso amigo porque protegía el territorio de esta comunidad U’wa desde las montañas más altas” (Santos; Rodríguez, 2020, p. 14). Como colocamos na tabela 8, o conto relata os acontecimentos desenvolvidos a partir de que um dia o pai de uma família viu pegadas de um urso e, prevendo que poderia ser perigoso, construiu uma armadilha onde o urso caiu. Aquele urso sentiu uma grande tristeza, pois ele protegia a família e, o homem, sentiu também muita tristeza, fazendo com que, segundo o relato, **suas lágrimas banharam o bosque**.

Em outro conto da obra, “Monoa”, o sacrifício é um dos seus temas centrais. Quando o território U’wa era atacado por seres míticos, alguém era enviado para entregar um dos seus filhos, em sacrifício, ao povo Monoa. Essa espécie de sacrifício fazia com que os seres não mais atacassem o território U’wa, e, “así es como los ancestros han transmitido la ley natural, la ley que explica el paso de la vida del niño Monoa a otra dimensión; la ley que le permite al territorio U’wa estar en equilibrio con la naturaleza”

(Santos; Rodríguez, 2020, p. 25). O sacrifício é visto como lei da natureza, por significar a transição entre a vida e a morte e uma ação necessária para o equilíbrio da natureza.

O conto “El Pájaro Carpintero” apresenta a história do pássaro que foi visitar o homem, porém não consegue achá-lo, no princípio. Após o homem aparecer, este explica ao pássaro que havia sido mordido por uma cobra, sendo curado pelo pássaro. Esta ação faz com que os poderes do pássaro se transferissem para o homem: “esa fue la ley natural, la que dictó que el poder pasara del pájaro carpintero a los U’wa. Desde entonces, los U’wa deben usar ese poder para sanar el cuerpo y el espíritu de todos los seres de la naturaleza. Ese es su mandato” (Santos; Rodríguez, 2020, p. 28).

Até este momento é possível compreender que as histórias visam apresentar o trânsito de “poderes” de outros animais para o humano, quem deve utilizá-los para proteger, defender ou curar à natureza e a os demais seres vivos. A morte, como consequência da vida é tida nos contos, como inevitabilidade, como necessidade para a continuidade de outras vidas e da natureza.

Em outro relato do livro, como colocamos na tabela 8, encontramos o conto “Lisha” onde podemos ler que:

Nuestros ancestros nos hablaron de Lisha, **la madre del agua**. Ella vivía donde hoy nace el río Keroa, en una laguna entre las peñas. Allí Lisha se transformaba en olas y se comía todo lo que pasara. Por eso los U’wa tenían miedo de caminar cerca de ese lugar, porque cuando ella se levantaba después no se encontraba nada (Santos; Rodríguez, 2020, p. 34).

Na história observamos um homem chamado Kusbasha, decidido a vencer Lisha, figura temida pelos habitantes da comunidade. A personagem consegue entrar dentro de Lisha e, cortando-a por dentro, logra que se derrame e “Ahora **la sangre de Lisha es el agua** que corre por los ríos del territorio ancestral U’wa” (Santos; Rodríguez, 2020, p. 37). Lisha não mais ataca às pessoas do território. É possível afirmar que, a partir da narrativa, a personagem de Lisha é a representação de um rio que “engole” quem estiver por perto quando cresce, sendo denominada como a Mãe D’água.

No conto “Yanoa y Sibertuna”, é recontada a história de Yanoa que, sendo chamado de outra dimensão por um deus, com o intuito de cumprir a missão de ir a uma montanha para cuidar do gado, encontra-se numa espécie de competição, em vista que, o deus também chama a Sibertuna. A partir da comparação da forma em que ambos

cuidavam do gado, o deus afirma que o mais capacitado para aquela tarefa era Sibertuna, dando a ele o direito sobre o gado:

Dicen nuestros sabios que si Yanoa se hubiese quedado con el ganado y los elementos de poder, el pensamiento y la forma de vida de los U'wa serían distintos. Se parecerían a los **hermanos menores**, que **extraen recursos de la Madre Tierra para generar riquezas propias**. Si eso pasara, los U'wa perderíamos nuestra identidad y territorio, acabaríamos con el equilibrio natural (Santos; Rodríguez, 2020, p. 40, *grifos nossos*).

O texto permite compreender que os denominados “*hermanos menores*” são, na verdade, os seres humanos, pois esta é a denominação que os indígenas dão àqueles que não pertencem a comunidades indígenas e que não seguem o seu estilo de vida, estando desconectados da natureza, utilizando de forma errada os recursos naturais para garantir riquezas a eles próprios.

Na totalidade das obras da *Coleção Territorios Narrados* observamos que elementos mágicos são utilizados com o objetivo de levar ao/à jovem leitor/a a visualizar, entre outras coisas, um território, e a partir daí produzir ensinamentos sobre o significado dos espaços territoriais à luz dos conflitos que os atingem cotidianamente, afetando às populações que ali residem, maioritariamente negras e indígenas, por meio de discursos criados por autores mais próximos à cultura da qual se fala. Lembramos, aqui, daquilo que Foucault diz sobre a necessidade de verdade. O autor expressa que a busca e o desejo pela verdade justificam a criação de discursos que, em consequência, negam outros, pela necessidade de controle.

[...] não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza (Foucault, 1996, p. 21-22).

Encontramos diversas questões pontuadas por Foucault que visam elucidar o sistema mediante o qual a busca pela verdade atua na produção dos diferentes discursos. A busca, referida pelo filósofo, alia-se a desejos de poder, que se manifestam em proposições convincentes por serem capazes de entregar resultados desejados pela coletividade, ou melhor, os resultados que a coletividade aprendeu a almejar. São, então, os grupos cujos indivíduos possuem similar maneira de pensar, eludidos com mais

facilidade por certos discursos? Segundo o autor, para convencer às pessoas através do discurso é preciso:

Responder-lhes, em primeiro lugar, propondo uma verdade ideal como lei do discurso e uma racionalidade imanente como princípio de seu desenvolvimento, reconduzindo também uma ética do conhecimento que só promete a verdade ao próprio desejo da verdade e somente ao poder de pensá-la. Reforçá-los, em seguida, por uma denegação que recai desta vez sobre a realidade específica do discurso em geral (Foucault, 1996, p. 45-46).

Os discursos veiculados pelas obras são mobilizados por enunciados que procuram, não o poder da dominação, mas a liberdade através da verdade de grupos cujas realidades não foram apresentadas ou tidas como prioritárias. Considerando que um dos objetivos da pesquisa foi identificar de que forma é tratado o conceito de racismo ambiental, a partir de questões étnico-raciais e ambientais nas obras selecionadas, é possível afirmar que o deslocamento de afro colombianos dos seus territórios, a exploração dos seus recursos naturais, assim como o estado de violência que enfrentam pelas ações dos grupos armados são as principais evidências da existência do racismo ambiental no país, entretanto, eles não aparecem retratadas de forma explícita como mecanismo de defesa e proteção destes territórios. Entendemos que a produção da Coleção Territórios Narrados, como é expresso na introdução dos textos, reflete a luta pelo reconhecimento das comunidades afro colombianas e indígenas, bem como a compreensão da importância da preservação da natureza e de seus territórios.

Após a leitura das obras, uma citação de Foucault faz refletir sobre quais verdades ou não verdades podem ser lidas nos discursos que compõem os textos literários que analisamos. Não esquecemos que nas obras literárias devemos indagar no texto pela verossimilhança, e não pela verdade. Contudo, comparações com discursos sociais, históricos e contemporâneos, podem ser feitas. Foucault explica que para que um discurso possa ser considerado como disciplina, isto é, uma verdade, deve cumprir algumas considerações para ser estabelecido dentro da composição total, em vista que:

[...] uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade. A medicina não é constituída de tudo o que se pode dizer de verdadeiro sobre a doença; a botânica não pode ser definida pela soma de todas as verdades que concernem as plantas. Há, para isso, duas razões: primeiro, a botânica ou a medicina, como qualquer outra disciplina, são feitas tanto de erros

como de verdades, erros que não são resíduos ou corpos estranhos, mas que têm funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades. Mas, além disso, para que uma proposição pertença a botânica ou a patologia, e preciso que ela responda a condições, em um sentido mais estritas e mais complexas, do que a pura e simples verdade: em todo caso, a condições diferentes (p. 31-32).

A citação nos possibilita refletir sobre o gênero literário como disciplina. Obras literárias podem reunir e representar tanto realidades quanto criações de cenários ficcionais, contudo, as verdades podem aparecer recriadas por meio dos cenários ficcionais, não invalidando as verdades neles imbuídas. Não obstante, as histórias literárias podem reafirmar “verdades” elaboradas em algum momento histórico e político, e, como tal, as verdades podem visar a apresentação do ponto de vista dos colonizadores, que não condizem com a realidade social dos/as escravizados/as, ex-escravizados/as e dos indígenas ou, por outro lado, elas podem enfatizar as proezas dos humanos em relação ao uso da natureza e a criação de tecnologias, sem nunca expressarem os efeitos no meio ambiente.

É importante destacar que quando falamos em “verdades” nas representações literárias, estas não têm a ver com a verossimilhança, conceito que expressa, na arte literária, a coerência que deve existir entre os elementos de uma obra, mas sim com representações “verdadeiras” ou “não verdadeiras”, isto é, reais ou não, atreladas a determinados grupos sociais, em determinados contextos sócio-históricos.

As obras literárias que contem representações da verdade das populações marginalizadas convivem, pois, em uma amalgama de realidade, sendo que, por um lado encontra-se uma verdade dita pelos branco-europeus e, por outro, ressalta-se a “contra verdade” que conta uma outra realidade, a vivenciada pelo Outro. Assim sendo, a convivência entre a “realidade” que tinha sido inicialmente contada, os “não ditos” e as “mentiras” que se forjaram dela criam uma nova disciplina, uma que evidencia as relações de poder que estavam imbricadas no discurso inicial, mas só representava um ponto de vista, formulando uma nova expressão de discurso que visa contrariar um anterior dominado pelo poder. De qualquer jeito,

No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. O exterior de uma ciência é mais e menos povoado do que se crê: certamente,

há a experiência imediata, os temas imaginários que carregam e reconduzem sem cessar crenças sem memória; mas, talvez, não haja erros em sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida; em contrapartida, rondam monstros cuja forma muda com a história do saber (Foucault, 1996, p. 33).

Tal vez estes erros não sejam verdadeiramente isso, mas só uma representação do funcionamento de um sistema. O erro só pode ser tido como tal quando contraria uma proposição que havia sido aceita como verdade, assim que ao chegarem outras proposições contrariando o já dito, aqui surge o “erro” para provocar a primeira colocação e para engendrar dúvidas recentes e reavivar as passadas. Se a verdade primeira logra conviver com as novas provocações é porque as pressões externas não permitiam que permanecesse oculta uma outra verdade, causando fricção, porém, aceitação, como é no caso das histórias de conquista para uns ou invasão para outros.

De qualquer forma, para que isto seja tangível, o processo de incorporação de uma teoria ou resultado antagônico, para que faça parte de uma verdade que não a inicial, são precisos questionamentos, reinterpretações, novos conhecimentos adquiridos, entre outras etapas que permitam associações entre a teoria e a sua correspondente proposição e as conecte indefinidamente, mesmo que se contrariando.

Isto posto, ressaltamos que os livros colombianos que analisamos possuem um discurso que poderia ser considerado como proposição secundária da primeira verdade, aquela que foi asseverada pelos que detinham o poder na hora de contar a história, que colocava a negros, negras e indígenas como inferiores e aos brancos na posição de heróis.

Em relação as potencialidades pedagógicas das obras analisadas que respondam a uma formação para o enfrentamento do racismo ambiental, afirmam-se que, nesta primeira parte, os livros da coleção *Territorios Narrados* apresentam contribuições para a discussão do racismo ambiental em sala de aula, contudo, para que isso aconteça, os conceitos devem ser trabalhados pelos profissionais da educação, considerando outras informações não contidas nos livros.

O que isto quer dizer é que os docentes têm a possibilidade de interferir nas histórias para alcançar os objetivos traçados, por meio da contextualização histórica dos textos e discussão de temas afins, como por exemplo, os problemas ambientais na Colômbia, a

importância do território e da territorialidade, o conflito armado e suas vítimas, a história e os acontecimentos do tempo presente dos territórios de que trata a coleção. Se faz necessário, desta forma, por parte do/a professor/a, criar vínculos entre os territórios narrados na coleção e o contexto histórico que lhes rodeia, para que possam criar com os/as estudantes respostas que expliquem os motivos de que ali residam populações negras e indígenas e quais as injustiças ambientais sofridas por essas populações.

Assim, a análise das obras criadas em território colombiano, leva a uma conclusão possível: as ferramentas literárias apresentam oportunidades para a compreensão e o ensino sobre o conceito Racismo Ambiental em sala de aula, porém, outras estratégias devem ser tomadas para a compreensão do conceito, pois apenas as obras não permitem um trabalho pedagógico com o conceito. A atuação e formação docente é, então, essencial para que o processo educativo viabilize uma formação que permita o entendimento e o enfrentamento do Racismo Ambiental, em vista que, pela falta do conceito nas obras, é requerido um leitor crítico atento às aproximações entre os conceitos apresentados, como o são, no caso, o território afro colombiano, o ambiente e a cultura dos/as afro colombianos/as e das comunidades indígenas.

Cabe ressaltar que, nesta coleção, nenhuma das obras selecionadas apresenta o racismo ambiental como mote, pelo que o tema do racismo ligado ao território e do meio ambiente ligado à conexão com a mãe terra, foram analisados por separado. Nas obras “La niña del maní”, “En el pátio”, “Del Pío Pío y otros misterios” é retratado o tema do território, e em “Historias ancestrales: Uwa” o tema da conexão com a mãe terra, porém não ligada às populações negras, mas a comunidades indígenas. Por este motivo a atenção à formação docente é fator de suma relevância.

As aproximações entre os conceitos de racismo e meio ambiente nas obras analisadas ultrapassam o campo conceitual, pois são permeados por vários outros fatores. Um exemplo disto, como já foi dito, seria o fato de ter que considerar o território, o racismo e a conexão com a natureza para adentrar-se à problemática do Racismo Ambiental. Em conclusão temos que os distanciamentos entre os conceitos de racismo e meio ambiente nas obras literárias requerem a produção de entrelaçamentos que conjuguem ambos os temas e os levem para a sala de aula.

7.2. Os ditos e não ditos sobre racismo, meio ambiente e racismo ambiental em livros brasileiros.

Do PNLD Literário 2020 selecionamos 6 livros como indicado na tabela 9

Tabela 9 - Relação livros, autoria e descrição sintética dos livros selecionados para a pesquisa – PNLD 2020 Literário

Livro	Autoria	Descrição/ Síntese
Mandela, o africano de todas as cores	Autor: Alain Serres Tradução: André Telles Ilustrações: Zaü Editora: Zahar, 2014.	Nelson Mandela é um símbolo de coragem e paz para toda a humanidade. Amado e admirado no mundo inteiro, liderou a resistência contra décadas de apartheid na África do Sul. Depois de 27 anos na prisão, Mandela reconquistou enfim a liberdade e, em 1994, foi eleito o primeiro presidente negro de seu país. Com belas ilustrações e um texto emocionante, os autores narram a história desse grande homem, cuja luta a favor da união dos povos de todas as cores é fonte permanente de inspiração. O livro conta ainda com a seção “Para compreender melhor”. Nela, o leitor encontrará material de pesquisa que inclui: palavras-chave, fotos, um mapa e uma cronologia da vida de Mandela (Serres, 2014).
Janela Mágica	Autora: Cecília Meireles	A antologia Janela mágica reúne 21 crônicas selecionadas dos livros:

	<p>Ilustrações: Orlando Pedroso</p> <p>Editora: Global, 2018.</p>	<p>Escolha o seu sonho, Inéditos: crônicas, Quadrante 2, Seleta em prosa e verso de Cecília Meireles e Vozes da cidade. Os textos diversificados têm como traço singular o olhar poético da autora, seja falando sobre educação, amizade, preservação da natureza, morte ou cenas urbanas. Tudo aqui se reveste de poesia, ternura e nostalgia. É como se, debruçada à janela, Cecília Meireles nos transmitisse suas impressões sobre o que se passa no decorrer dos nossos dias (Meireles, 2018).</p>
<p>Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde</p>	<p>Autor: Obioma Ofoego</p> <p>Ilustrações: Eric Muthoga</p> <p>Tradução: Sergio Alves.</p> <p>Editora: Casa de Letras, 2018.</p> <p>Título original: Wangari Maathai and Green Belt Movement – UNESCO Series on Women in African History.</p>	<p>A UNESCO compreende a necessidade e a importância do estudo das mulheres da História da África. É de iniciativa da UNESCO um projeto conhecido como Women in African History, voltado para crianças e jovens, com o objetivo de destacar uma seleção de figuras femininas chaves na História do continente africano. Através do uso da Information and Communication Technology (ICT) – Tecnologia da Informação e Comunicação –, o projeto completo apresenta vinte mulheres africanas ou de origens africanas, entre elas Wangari Maathai,</p>

		<p>uma militante pela independência e pelo meio ambiente, que conheceremos nas próximas páginas. Em um país tão ligado ao continente africano é de extrema importância conhecermos lutas que nos aproximam e com as quais podemos nos relacionar (Ofoego, 2018, p. 5).</p>
<p>A montanha da água lilás: fábula para todas as idades</p>	<p>Autor: Pepetela Ilustrações: Mauricio Negro Editora: Quinteto Editorial, 2018.</p>	<p>Pepetela é um escritor intensamente engajado nas questões sociais e políticas de seu país, Angola. Em A montanha da água lilás, ele cria, por meio de criaturas fictícias – os lupis – um romance com certo tom de fábula, isto é, que pretende discutir comportamentos, atitudes e valores. O surgimento de um bem inestimável – a água lilás – acaba por induzir toda uma comunidade à decadência, graças à ganância exacerbada de uns. Trata-se de obra especialmente indicada para debater questões relativas ao tema “Sociedade, política e cidadania” (Pepetela, 2018, p. 112).</p> <p>Inspirada em uma narrativa da tradição oral angolana, a narrativa conta a história dos lupis, criaturas imaginárias cuja sociedade é transformada pela descoberta da fonte de um bem inestimável: a água lilás. O leitor se depara com uma reflexão, proposta</p>

		<p>inclusive pelas histórias em formato de fábulas, que gira em torno das atitudes dos animais bem parecidas com a dos seres humanos que, movidos pela cobiça, podem se autodestruir. A obra discute também comportamentos, atitudes e valores, levantando questões acerca das raízes das injustiças sociais e da degradação do meio ambiente (Pepetela, 2018).</p>
<p>A menina sem palavra</p>	<p>Autor: Mia Couto Editora: Bonifácio, 2018.</p>	<p>Este livro reúne dezessete contos — narrativas de ficção curtas — que retratam as aventuras, os conflitos e a esperança de crianças e jovens em Moçambique, país do continente africano onde nasceu Mia Couto. A leitura dessas pequenas narrativas, porém, irá transportá-lo para muito além de Moçambique, para o mundo místico, sobrenatural e poético das lendas e do imaginário de um povo, no qual há baleias mágicas, rios misteriosos, bois que explodem pelos ares, uma lua que se estilhaça em mil estrelas. Alguns contos que você vai ler aqui são fantásticos e misteriosos, outros são tristes, ou podem ter um desfecho enigmático. Todos, contudo, são escritos numa prosa poética que nos faz pensar se essas histórias narram realidade, sonho ou fantasia.</p>

		<p>Ao aceitar o convite para entrar no universo deste livro, você perceberá que, a cada narrativa, com delicadeza, abrem-se portas que nos permitem observar os sofrimentos e as esperanças de meninas e meninos desse país chamado Moçambique (Couto, 2018).</p>
<p>As Crônicas marcianas</p>	<p>Autor: Ray Bradbury Tradução: Ana Ban Editora: Agência O Globo, 2018. Título original: The Martian Chronicles</p>	<p>As crônicas marcianas, Ray Bradbury promove com maestria esse exercício. Além dos elementos fantasiosos, as narrativas trazem situações e personagens que nos obrigam a pensar no que temos feito do planeta que já povoamos. O tom julgador do autor, especialmente em relação aos valores da sociedade norte-americana da época (o livro foi publicado em 1950, mas é impressionantemente atual), provoca o senso crítico sem condicionar as interpretações para uma única direção. A complexidade dos temas explorados, como a vida e a morte, a dificuldade de aceitação das diferenças, a nossa (parca) capacidade de considerar pontos de vista que não ecoam os nossos e, portanto, a existência de mais de uma narrativa para qualquer história. Dialogando com a história e a filosofia, seja explicitamente, por meio da fala</p>

		de seus personagens, ou de maneira mais implícita, nos acontecimentos ao longo do texto, Bradbury oferece uma chance de repensarmos a maneira como nos organizamos em sociedade, bem como de revermos nossos conceitos de poder, política e humanidade (Bradbury, 2018, p. 7-8).
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora.

A condição de inumanidade da qual se refere Franz Fanon (2021)⁹, é possível de ser reconhecida como marca da história de Mandela – no livro encontramos que até o seu nome a professora trabalhou para ele esquecer. O nome Rolihlahla foi trocado por Nelson Mandela, um nome de origem britânica e cristã, forma de atuação do processo colonizado e racista cujos ideais branco-europeus comandavam a África do Sul na infância-adolescência e juventude de Mandela. O livro, ao contar a história daquele menino, destaca o modo como a escola e a universidade foram por ele vivenciadas como estratégia de resistência à vida e trabalho nas minas de ouro tomadas pelos brancos.

[...] estudar até a universidade, para mais tarde não ter de trabalhar nas minas de ouro dos brancos. Para ele, estudar tem um maravilhoso gosto de liberdade, igual ao leite das pastagens. E quando, um dia, querem obrigar a ele e seu primo Justice a casar com moças que eles nem sequer conhecem, os dois preferem fugir para a liberdade... (Serres, 2014, p. 7).

O desejo de liberdade é tema central da história de Mandela. O livro apresenta a realidade social da África do Sul, particularmente de Joanesburgo, com milhares de mineiros negros em sofrimento na época, situação que levam Mandela e Justice, seu primo, à busca pela liberdade.

⁹ O conceito é discutido na seguinte obra: FANON, Frantz. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Joanesburgo é imensa. Dia e noite, a cidade vibra. Em suas cercanias, debaixo da terra, há muito ouro, diamantes, tesouros que geram sofrimento para milhares de mineiros negros. E uma vida mansa para algumas centenas de brancos, que têm carros, joias, e olhares que afrontam os negros (Serres, 2014, p. 8).

O autor retrata a posição ocupada por Nelson Mandela como de luta, de resistência e de busca pela mudança da sua realidade; pela recusa em trabalhar nas minas como imposto pelos colonizadores, e, no transcurso de sua vida, consegue outro emprego e novas amizades.

As condições de estudo para Mandela são descritas na seguinte passagem do livro: “até tarde da noite, Nelson reaproveita tocos de velas para poder estudar mais, conhecer tudo das leis e um dia, quem sabe, mudá-las” (Serres, 2014, p. 10).

O livro pode ser tomado tanto pela chave de leitura da noção de reforma, em que pessoas se pretendem representantes do Outro e falam em nome dele, quanto na chave da ação revolucionária, como ação reclamada e exigida que coloca no entredito a totalidade do poder e de sua hierarquia, como defende Deleuze em entrevista concedida a Foucault (1979, p. 80).

Assim, livros como o que estamos referindo que visam apresentar para o jovem leitor o desenvolvimento de Nelson Mandela e as suas exigências de “reforma”, e os inúmeros entraves que enfrentou, principalmente, por ser negro e encontrar-se em um contexto social, político e geográfico em que os/as negros/as eram posicionados como não cidadãos, como escória da sociedade. A obra expõe diversos acontecimentos que estão na base da revolução liderada por Mandela:

Em 1948, um partido racista chega ao poder e proíbe aos negros, mestiços e indianos que frequentem escolas, hospitais e ônibus reservados exclusivamente aos brancos: “White only”. Um passaporte interno também é adotado, para limitar os deslocamentos dos negros. É o apartheid, um sistema que separa os sul-africanos segundo a cor da sua pele. Para alguns: poder e opulência; para a imensa maioria: humilhação e pobreza (Serres, 2014, p. 12).

Violência, processos de repressão, racismo ambiental, humilhação, pobreza, despotismo são as marcas do tipo de relação que brancos impõem à corpos não brancos. Nos deparamos com esta narrativa e modo como a história é mobilizadora para dar a ver as formas pelas quais discursos racistas, classistas, científicos ganham forma na vida

cotidiana. Recorremos a Foucault (1979) para afirmar que a luta de Mandela contra o modelo escravocrata, colonizador, capitalista, enfrenta um sistema de poder que cria obstáculos, proíbe, invalida o discurso de resistência para os movimentos dos quais participa. Um dos dispositivos utilizados por Mandela, sem dúvida alguma, foi o saber dos cientistas, do edifício jurídico e político, e o saber de seu povo. Assim atua como militante, ativista e intelectual, como elaborador de contradiscursos para colocar sob suspeita o poder branco, euro centrado e capitalista na África do Sul.

Esta história apresenta o impacto na vida de Mandela provocado por ações do Congresso Nacional Africano (CNA) que organiza protestos contra o *apartheid*. Em 21 de março de 1960 massacre de negros/as em um protesto pacífico, chocou Mandela e, mesmo se ele acreditava na ideia de que **através das palavras** era possível mudar o mundo, naquele dia, aquela demonstração de violência e desprecio pelos/as negros/as, iniciou nele uma força interior diferente, entendo que sua forma de luta devia ser, também, diferente (Serres, 2014, p. 15). É sob esta reflexão que o livro conta sobre a decisão de enfrentamento do *apartheid*, por Mandela e seus companheiros, pela via da força, pois entenderam que não havia outra saída.

Como ficar parado quando o inimigo, que representa a Lei, prefere derramar o sangue dos inocentes? Mandela e seus companheiros, que agora dirigem o CNA, julgam não ter outra escolha a não ser usar, também eles, a pólvora. Mandela adverte: “Mas nunca teremos como alvo uma vida humana!” (Serres, 2014, p.16).

[...]

Em 5 de agosto de 1962, Nelson Mandela é preso. Por incitar à greve e deixar o país sem autorização, é condenado a 5 anos de prisão por um tribunal formado exclusivamente de brancos” (Serres, 2014, p.19) e, também, que “Aos 46 anos, torna-se, pelo resto da vida, o número 46664. O 466º prisioneiro do ano 64” (idem, p. 21).

Extraímos do livro, figura 24, a ilustração que retrata o massacre referido por Serres (2014).

Figura 24 - Ilustração que retrata o massacre referido



Fonte: SERRES, Alain. **Mandela, o africano de todas as cores**. 2014, p.15.

O livro apresenta elementos que permitem a compreensão acerca do modo como se operava o racismo na África na década de 1960 e décadas seguintes. O tema retratado na obra permite que, na sala de aula e em outros lugares, possam ser explorados histórias de vários lugares do mundo em que africanos e africanas sofreram e ainda sofrem com as práticas do racismo, e, ainda permite que sejam apresentados líderes, organizações e pessoas que lutaram e lutam contra o sistema racista. A educação antirracista começa, justamente, pela compreensão do que é o racismo e das variadas formas em que ele se manifesta no mundo.

A aposta na educação como alicerce para superação dos discursos racistas, exige que consideremos a nossa capacidade de pensá-los e à sua capacidade e incapacidade de permanecer imutável, inquestionável.

Si los niños consiguen que se oigan sus protestas en una Maternal, o incluso simplemente sus preguntas, esto sería suficiente para producir una explosión en el conjunto del sistema de la enseñanza; verdaderamente, este sistema en el que vivimos no puede soportar nada: de ahí su fragilidad radical en cada punto, al mismo tiempo que su fuerza de represión global. A mi juicio usted ha sido el primero en enseñarnos algo fundamental, a la vez en sus libros y en un terreno práctico: la indignidad de hablar por los otros (Foucault, 1979, p. 80).

Desta forma, o ato de tomar posse do discurso aponta para a importância da construção e veiculação de livros que possibilitem acesso a saberes que produzem e enfrentam o poder de certos grupos e formas de organização social, política e econômica em reafirmar, produzir e manter grupos vulneráveis e vulnerabilizáveis. A força de um livro é indicada pelo narrador na passagem que segue:

Da mesma forma que o vento do oceano adentra por entre as barras de aço, livros penetram pouco a pouco na prisão. Mandela lê muito. Estuda. Explica aos companheiros que é importante aprender o africâner, a língua dos brancos, é importante aprender tudo, até mesmo seus poemas. Os prisioneiros que foram à escola ensinam aos demais. Para escrever a palavra liberdade, Mandela explica que é preciso conhecer todo o alfabeto (Serres, 2014, p. 28).

Foucault, pensando a prisão e os prisioneiros, exprime que:

Y cuando los prisioneros se pusieron a hablar, tenían una teoría de la prisión, de la penalidad, de la justicia. Esta especie de discurso contra el poder, este contradiscurso mantenido por los prisioneros o por aquellos a quienes se llama delincuentes es en realidad lo importante, y no una teoría sobre la delincuencia [...] (Foucault, 1979, p. 80-81).

O autor reafirma que o poder sobre o outro é manifestado abertamente nos sistemas em que é permitido privar os indivíduos da sua liberdade, aqueles que não se aproximem aos comportamentos estabelecidos pelo próprio sistema, isto é, dominação do Outro. Em resumo, a ideia da construção de prisões como um desabafo social responde à vontade e necessidade de destruição do Outro, por meio da sua dominação, utilizando a humilhação, a privação e o despojo da humanidade como método de tortura, mas também, como privilégio de execução do poder em sua máxima expressão. Um exemplo disto está referido no caso de Mandela, preso como tentativa do estado branco para apagar a sua luta, a sua voz, para dominá-lo e exterminar a ameaça que movimentos de negros e negras representam.

De forma irônica, o protagonista perdeu a sua liberdade, tentando libertar-se dos opressores, não é que antes fosse livre, mas agora tinha sido colocado numa posição que lhe fazia lembrar que ele não tinha nenhum poder, pois na prisão ele foi interditado: impedido de falar, de ir e vir, de compartilhar as ideias com o movimento criado.

[...] em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (Foucault, 1987, p. 25).

Assim sendo, tendo seu corpo trancafiado e exposto a um conjunto de sanções, Mandela é impedido de colocar a sua figura física, o seu corpo na frente da luta contra o

racismo. Sendo limitado fisicamente, foi colado em risco dos efeitos do poder. Contudo, apesar dos muitos anos de prisão, Mandela ultrapassa os limites físicos e suas ideias ficam livres, e, através de outras pessoas, de outros corpos, mobiliza a luta por justiça em seu país.

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação (Foucault, 1987, p. 25).

Por outro lado, o livro *Mandela, o africano de todas as cores* faz referência a Ângela Davis, uma autora importante para a luta antirracista em todo o mundo:

Seus olhos imaginam o outro lado do oceano, os Estados Unidos, onde outros homens e outras mulheres também lutam por seus direitos. Uma dessas militantes negras, Ângela Davis, que enfrentava a pena de morte, acaba de ganhar a liberdade (Serres, 2014, p. 29).

Ângela Davis, filósofa estadunidense, é uma estudiosa ativista da luta pelos direitos dos negros e negras, da luta antirracista. Através da sua carreira como professora, principalmente na Universidade da Califórnia em Los Angeles, Estados Unidos, ela produz conhecimento em relação à luta pelos direitos dos/as afro-americanos/as. Davis sofreu perseguição política pelo corpo diretivo da universidade e do governador Ronald Reagan, até ser demitida em 1969. Apesar disso, ela continuou sua produção acadêmica e no ativismo político pelos direitos da população negra.

Entre suas obras mais relevantes estão “Mulheres, Raça e Classe”, “A liberdade é uma luta constante”, “Estarão as prisões obsoletas?”, “Mulheres, Cultura e Política”. Por este motivo, ligar duas personalidades como Nelson Mandela e Ângela Davis faz com que o livro possa ser visto como oportuno para a defesa e proposição da educação antirracista em todos os campos disciplinares da escola.

No livro intitulado “Janela Mágica” de autoria de Cecília Meireles, uma escritora considerada de grande relevância na literatura brasileira, o foco central é meio ambiente. O livro é constituído por diversos contos da sua autora, e, dentre eles, consideramos que

o intitulado “Floresta incendiada” é o que retrata a questão ambiental de modo mais direto e explícito. O conto coloca no ser humano a responsabilidade pela destruição do meio ambiente. A narração já começa da seguinte maneira:

Quem vai acreditar em incêndios espontâneos da floresta? Eu sofro as minhas dúvidas, porque, sem sair do lugar, levantando apenas os olhos para a janela, vejo essa “espontaneidade” manifestar-se ao mesmo tempo em vários pontos da mata que reveste – ou revestia – este grande bloco de pedra que é o morro de Dona Marta. Levanto os olhos porque ouço o crepitar do fogo: e as labaredas já correm por todos os lados, envolvem as árvores com suas fitas vermelhas e amarelas; depois, já não são fitas, mas grandes sudários brilhantes que incham ao vento, palpitam, dilatam-se, rompem-se, atiram-se a outros níveis, correm pelas ervas baixas, vão mais longe e mais longe, levantando nuvens negras que o vento dispersa (Meireles, 2018, p. 52).

Os incêndios a que o narrador onisciente faz referência, duvidando da sua “espontaneidade”, são o alicerce da narrativa, pois são estes, para ele, os que causam a degradação ambiental. Uma reflexão imediata é feita pelo narrador: os incêndios são espontâneos ou resultam de ações humanas negligentes que colocam a natureza num patamar de inferioridade, numa posição desvantajosa perante os humanos? Reflexões do tipo são apresentadas pela autora em sua narrativa, de modo que ela questiona, inclusive, se fosse tão somente pelas árvores, e não pelo risco que o fogo coloca ao *habitat* dos humanos, haveria chamado para os bombeiros:

E como este fogo anda em volta dos arranha-céus que já foram instalados onde antes a mata verdejava, alguém chama às pressas os bombeiros, e já se ouve a sirena diligente dos carros vermelhos que trazem os bravos soldados. Hoje eu estou pessimista, e acho que, só pelas árvores, ninguém os chamaria. Chamam-nos pelo medo de terem suas moradias queimadas. Oh! Deus, esta humanidade está ficando por demais interesseira e insensível! (Meireles, 2018, p. 52).

A autora coloca, de igual forma, o olhar sobre o meio ambiente que está sendo destruído e manifesta os seus e os sentimentos das árvores e dos arbustos.

Dentro das transparentes chamas rubras, os pobres arbustos e as belas árvores aparecem como criaturas humanas em sofrimento; já vão perdendo as folhas, já se vão reduzindo a delgados esqueletos negros. Há pouco eram formas vivas, pousada de pássaros, alegria do vento. E ali estão, sem possível fuga presas à terra, castigadas pelo incêndio que as devora (Meireles, 2018, p. 53).

Na história, há uma reflexão, em forma de pergunta, colocada por Meireles, quando faz o seguinte questionamento: “[...] onde estão as lindas professorinhas que não conversam com seus alunos sobre florestas, chuvas, erosões, ainda que não fosse senão pelo interesse de garantirem água às torneiras de suas casas?” (2018, p. 53) Diante disso, nós refletimos sobre o que podem as professoras ante o cenário devastador exposto no conto e pelo que clama a escritora. Sem dúvida alguma, a escola e as professoras e professores de todos os níveis de ensino têm responsabilidade social, política e formativa, entretanto, o peso da pergunta não pode assentar nesta instituição e nestas agentes a responsabilidade pelo que é narrado no conto.

O conto ainda aponta para a falta de amor das crianças pelas árvores e de respeito dos homens pelo mundo que os cerca:

Já não me atrevo a pensar em paisagens, belezas naturais, amor por essas criaturas vegetais, repletas de maravilhas e de misteriosos silêncios. Se as crianças amassem as árvores (não se limitassem a plantar alguma pela Primavera, em doce e melancólica rotina), se os homens tivessem respeito por esse mundo que os cerca sem que eles o procurem entender, não haveria a cada instante este clamor de sirenas, estas mangueiras desenroladas, esta fadiga dos bravos soldados a lutarem com suas machadinhas, nessas picadas que conduzem ao fogo, à devastação, à morte (Meireles, 2018, p. 53).

Outro fato destacado pelo conto: lugares incendiados são possíveis locais de desenvolvimento e transformação, onde a natureza vira concreto e onde os incêndios florestais são tidos como uma “limpeza” natural de campos com potencialidade para criação de “arranha-céus inacessíveis”.

Em redor deste vale, tudo era virente e feliz. Agora, estou vendo a sucessão de estragos: grandes manchas amarelas que assinalam lugares de outros incêndios. Deixa-se passar algum tempo, e nesses lugares começam a aparecer construções, arranha-céus inacessíveis, habitações agarradas à rocha, onde deviam estar as belas árvores enormes, tragadas pelo fogo clandestino (Meireles, 2018, p. 53-54).

O conto aborda tema e questão bastante atual, sem dúvida alguma. As notícias de incêndios “espontâneos” ou criminosos em várias partes do mundo ocupam as páginas eletrônicas, as telas da TV e outros espaços midiáticos¹⁰. Estas notícias também apontam

¹⁰Redes sociais, sites de internet.

para a combinação entre um fenômeno natural como o El Niño e efeitos das mudanças climáticas provocadas pelo tipo de atuação humana no planeta. Uma atuação que reflete o modelo de economia, de consumo, de cultura das sociedades, particularmente, as ocidentais. A combinação referida é retratada no Relatório da Organização Meteorológica Mundial (OMM) sobre a situação da América Latina e Caribe em 2023¹¹, cujas populações enfrentam secas, calor e incêndios florestais, chuvas extremas, furacões, impactando os níveis de saúde, segurança alimentar, segurança energética e o desenvolvimento social e econômico como um todo. Chamamos a atenção para América Latina e Caribe, mas sabemos que o norte do planeta também vive tais impactos e efeitos, nenhuma parte do planeta fica imune a eles.

O incêndio devorando árvores, matando seres vivos, “limpando” o espaço. O território transformado em lugar artificial cheio de arranha-céus à custa da eliminação de populações humanas e não humanas são as marcas da história produzida pela humanidade. O narrador do conto encerra a história afirmando-se pessimista como é indicado textualmente no relato, pois parece não haver esperança para a natureza enquanto o humano continue se sentindo dono dela:

Hoje eu estou mesmo pessimista. Parece-me que os homens estão ficando piores todos os dias. Talvez não seja só por estes incêndios: eles, porém, são de algum modo simbólicos. Os homens estão voltando à brutalidade e à selvageria. Esta vocação de incendiários deixa-me perplexa. Pensando bem, pergunto-me se a criatura humana, hoje em dia, vale uma árvore. Estou muito pessimista (Meireles, 2018, p. 54).

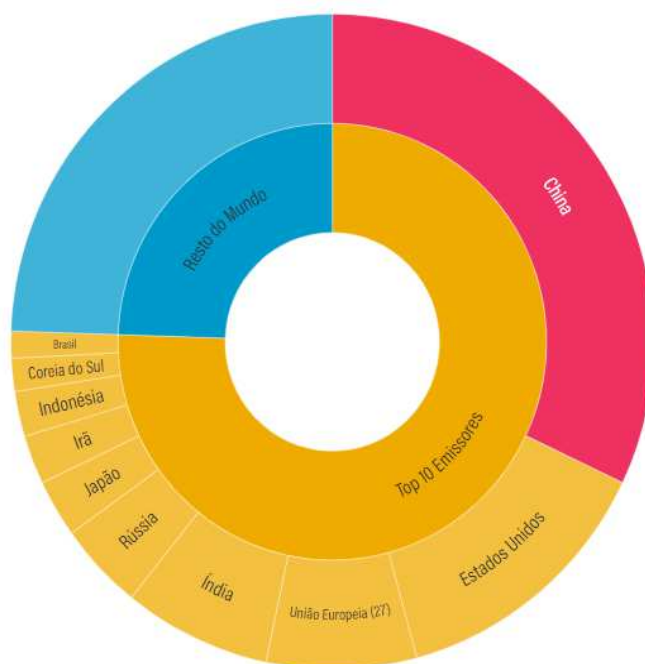
A potencialidade pedagógica desta obra encontra-se na forma em que a autora retrata os incêndios como responsabilidade humana, e, de alguma maneira ela questiona as ações do homem e da humanidade, a sua brutalidade e selvageria para consigo e com o planeta. Uma outra questão levantada pelo conto é o questionamento sobre o sistema educativo *per se*, permitindo reflexões a respeito da responsabilidade do corpo docente na propagação e discussão em sala de aula.

¹¹Relatório disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/268081-el-ni%C3%B1o-e-impactos-das-mudan%C3%A7as-clim%C3%A1ticas-afetam-am%C3%A9rica-latina-e-o-caribe-em-2023>

O conto de Meireles não permite a demarcação sobre a quais humanos ela se refere, e, ainda, qual o peso da responsabilidade de cada segmento populacional considerando a classe social, econômica, ao perfil étnico-racial e de gênero. Estes atravessamentos, quando considerados, permitem-nos apontar para o fato de que a queima de árvores, a liberação de carbono no ambiente, a devastação e selvageria produzida sobre as diversas espécimes de seres vivos e sobre os recursos não vivos não podem ser pensados como da mesma magnitude.

Quando acessamos aos dados de emissões publicados pelo Climate Watch, plataforma de dados do WRI (*World Resources Institute*), relativos à 2023, encontramos o gráfico que segue:

Figura 25 – Emissores de CO₂ em 2022



Fonte: Relatório disponível em: <https://www.wribrasil.org.br/noticias/os-paises-que-mais-emitiram-gases-de-efeito-estufa#:~:text=Como%20resultado%2C%20Estados%20Unidos%20e,um%20crescimento%20em%20suas%20emiss%C3%B5es.>

Os três países no mundo com o maior nível de emissão de carbono são China, Estados Unidos e Índia. De fins do século XIX até meados do século XX, Estados Unidos e União Europeia, quando considerado o acúmulo de emissões deste intervalo, situam-

se como os maiores responsáveis pela maior parte do CO₂ na atmosfera. Entretanto, no século XXI, especificamente em 2055, de acordo com os dados da plataforma, a China ultrapassou os EUA e se tornou o maior emissor de CO₂. Os dados da plataforma WRI Brasil, relativos a 2021, apontam que os 10 países da América Latina e Caribe, com maior taxa emissão de gás carbônico, são: 1º - Brasil; 2º – México; 3º – Argentina; 4º – Venezuela; 5º – Colômbia; 6º – Peru; 7º – Bolívia; 8º – Equador; 9º – Paraguai e 10º – Chile.

Entendemos que o apontado por Cecília Meireles no conto “Floresta incendiada” é a denúncia do quadro de alteração climática referida pelos dados do WRI Brasil. Compreendemos, de igual forma, que estes entrelaçamentos somados aos dados de quem compõem, do ponto de vista étnico racial e de classe, as populações destes países e daqueles que lideram o *ranking* de emissão no mundo, são fundamentais para a discussão sobre a questão ambiental, do racismo e dos territórios. Esse entrelaçamento é inevitável até mesmo para organismos como Banco Mundial e ONU:

Constituindo parte desproporcionalmente alta dos mais pobres, os afrodescendentes têm 2,5 vezes mais chances de viver na pobreza crônica que os brancos e mestiços na América Latina. Juntando as populações de Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Uruguai, o grupo representa 38% da população total, mas 50% dos que vivem na pobreza extrema. Os afrodescendentes também são os que têm menos anos de escolarização, experimentam mais o desemprego e possuem pouca representação nos cargos de decisão, tanto na esfera pública quanto privada (Organização das Nações Unidas, 2019, online).

Portanto, a consideração destas configurações complexas nos permitem aos pesquisadores e profissionais da educação problematizar e revelar os traços das desigualdades sociais, econômicas, culturais e dos racismos, incluindo-se assim, o racismo ambiental.

Outro livro que tem perspectiva aproximada ao de Cecília Meireles é “A montanha da água lilás: fábula para todas as idades”. Nas informações paratextuais do livro é indicada a “contextualização do autor e da obra, motivação para leitura e correspondência entre obra, categoria, tema e gênero literário” (Pepetela, 2018, p. 112) da obra “ao leitor”:

Pepetela é um escritor intensamente engajado nas questões sociais e políticas de seu país, Angola. Em *A montanha da água lilás*, ele cria, por meio de criaturas fictícias – os lupis – um romance com certo tom de fábula, isto é, que pretende discutir comportamentos, atitudes e valores. O surgimento de um bem inestimável – a água lilás – acaba por induzir toda uma comunidade à decadência, graças à ganância exacerbada de uns (Pepetela, 2018, p. 112).

É informado que a obra é “[...] especialmente indicada para debater questões relativas” a um dos temas propostos pelo o edital do PNLD literário 2020 - “Sociedade, política e cidadania”; e que a leitura e reflexão sobre o livro podem contribuir para o letramento literário de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de acordo com as habilidades e competências descritas na Base Nacional Comum Curricular, além de incentivar uma cidadania consciente, crítica e participativa (Pepetela, *idem*)”.

Dentre as competências gerais descritas na BNCC, essa narrativa em tom de fábula e sua mensagem em prol da tolerância e da sustentabilidade ajudam, em especial, você a “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (*ibidem*, *grifos do autor*).

A noção de tolerância e sustentabilidade são atreladas à valorização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade e a ideia de um aprendizado e colaboração contínua para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Lidamos aqui, portanto, com a apresentação de pressupostos de políticas que sustentam a visão da tolerância, da tecnologia, da inclusão como motes em torno do discurso da construção de uma sociedade justa e democrática. Cabe dizer que estas são as expectativas indicadas para a leitura e reflexão do livro, e, elas reiteram, entre outras coisas, um tipo de discurso que vem sendo criticado: o discurso da tolerância. Tolerar é uma ação que indica a relação de poder vertical de uns sobre outros, de modo a ser reiterado que quem tolera consente na existência do outro, quem tolera se coloca como ser de benevolência, bondoso.

Esse tipo de discurso, no fundo, nega o direito à existência autônoma do que é diferente dos padrões construídos socialmente. Mais: funciona como um expediente do

desejo de estigmatizar o diferente e manter este às margens da cultura hegemônica, que traça a tênue linha divisória entre o normal e o anormal.

Tolerar não deve ser celebrado e buscado nem como ideal político e tampouco como virtude individual. Ainda que exista um argumento frequente que enxergue, na tolerância, uma manifestação legítima e até necessária da igualdade moral básica entre os indivíduos, não é esse o seu sentido recorrente nos discursos da política.

Com efeito, ainda que a defesa liberal-igualitária da tolerância, diante de discussões controversas, postule que se trate de um respeito mútuo em um cenário de imparcialidade das instituições frente a concepções morais mais gerais, isso não pode funcionar em um mundo marcado por graves desigualdades estruturais (Quinalha, 2016 *apud* Nogueira, 2020).

Tendo em vista que,

"Tolerar" o que é diferente consiste, antes de qualquer coisa, em atribuir a "quem tolera" um poder sobre "o que se tolera". Como se este dependesse do consentimento do tolerador para poder existir. "Quem tolera" acaba visto ainda como generoso e benevolente, por dar uma "permissão", como se fosse um favor ou um ato de bondade extrema (Quinalha, 2016 *apud* Nogueira, 2020).

Retomando "A montanha da água lilás: fábula para todas as idades" encontramos no Guia do PNLD 2020 Literário a seguinte informação:

Inspirada em uma narrativa da tradição oral angolana, a narrativa conta a história dos lupis, criaturas imaginárias cuja sociedade é transformada pela descoberta da fonte de um bem inestimável: a água lilás. O leitor se depara com uma reflexão, proposta inclusive pelas histórias em formato de fábulas, que gira em torno das atitudes dos animais bem parecidas com a dos seres humanos que, movidos pela cobiça, podem se autodestruir. A obra discute também comportamentos, atitudes e valores, levantando questões acerca das raízes das injustiças sociais e da degradação do meio ambiente (Brasil, 2020, online).

As personagens principais da história são denominadas Lupis, dos quais, segundo o apresentado do livro, há duas personagens que guardam o sentido ético da narrativa: o lupi-poeta e o lupi-pensador.

Os lupis são os habitantes da montanha da água lilás, seres inventados por Pepetela. Foi o lupi-poeta quem descobriu a água lilás, um líquido de perfume muito doce, que tinha a propriedade de acabar com os parasitas que infestavam a pele dos lupis. Além disso, a água provocava, entre eles, o saudável efeito de bom humor (Pepetela, 2018, p. 8).

Benjamin Abdala Junior, professor titular de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), quem faz o convite à leitura da obra em questão, a partir da página 8 do livro situa o/a leitor/a da narrativa, expressando que trata da descoberta da água lilás pelo lupi-poeta, bem como dos conflitos que emergem pela transformação da água em um recurso comercial:

[...] a partir do momento em que começou a luta pela apropriação dessa fonte perfumada. As desavenças intensificaram-se com a comercialização da água. Tudo acontecia ao contrário do sonho do poeta que a descobriu. E com a extensão do negócio para os animais que viviam fora da montanha (leões, elefantes, onças, hienas etc.) e o mau uso da ciência e tecnologia, suas diferenças foram acentuadas (Pepetela, 2018, p. 8-9).

Após esta descoberta da água lilás o mundo dos lupis começa a mudar. A narrativa apresenta os conflitos que são desencadeados entre os lupis e com os animais da planície, assim como também, as ações resultantes da realização de estudos em laboratório sobre a água lilás e a comercialização da água para outros grupos, tornando-se não uma descoberta apenas da água lilás, mas também, uma descoberta do modo capitalista de comercialização com recursos naturais:

A cabra saiu do tanque, sacudindo-se, toda feminina. Foi observando as pernas, depois o peito. Gritou alegre: – Não tenho nenhuma carraça. E andava há tempos com uma doença de pelo que me desfeava. Parece que desapareceu. – É, a água lilás cura as doenças de pele e de pelo – disse o lupi-pensador. – Pois o mocho-kimbanda conseguiu de tratar a minha doença – disse a cabra. – E paguei-lhe os tratamentos com massango todos os dias (Pepetela, 2018, p. 48).

A narrativa aponta que a manifestação da cabra, que pagou pelo tratamento da sua condição de saúde, despertou o vivo interesse nos lupis para comercializarem a água. Assim como funciona a sociedade capitalista, personagens como o lupi-diplomata, o lupi-comerciante, o lupi-pensador, o lupi-sábio, o lupi-cobaia, entre outros, formam grupos para organizar a forma como a água lilás seria vendida.

A água lilás, um recurso natural gratuito e de livre acesso, é tornada um produto vendável, à moda, como a sociedade capitalista. Privilegiando o lucro acima do recurso a disputa é acirrada, de modo a serem instalados, entre os lupis, diversos conflitos, pois nem todos concordavam com a ação de comercialização da água. O autor da narrativa

apresenta o lupi-poeta em contraposição ao lupi-contabilista, por exemplo, que mais do que vender, cria uma estratégia visando o maior lucro.

O lupi-comerciante tinha observado toda a cena do cágado e da cabra com o sobrolho franzido, a pensar, a pensar. Quando os amigos da planície foram embora, ele falou para o lupi-contabilista: – Estava aqui a pensar. Podemos aproveitar a água lilás para fazer negócio com os bichos da planície. – E o que é negócio? – Se eles gostaram da água lilás, vão contar aos outros. Qualquer dia estão aqui todos. Podemos ganhar com isso. – E o que é negócio? – repetiu o contabilista. – Vem comigo. [...] – O tanque transborda já. Quando à tarde os jacalupis mergulharem nele, uma parte da água vai se perder. Podíamos aproveitar essa água a mais e com lucro (Pepetela, 2018, p. 50-51).

A narrativa apresenta as condutas dos lupis ao arrolar as ideias de negócio, lucro e vantagem e informa que, negociando, os lupis criam um sistema hierárquico com desiguais relações de poder. Apesar da insistência de alguns membros da comunidade para não continuar o dito negócio, a ideia já fazia parte dos lupis e o sistema já havia sido instaurado:

Os lupis coçaram as cabeças. Nunca tinham vendido nem comprado nada a ninguém, era de fato uma ideia totalmente nova. Se admiraram do lupi-comerciante, que conseguira ter uma ideia daquelas. Disparatada para muitos. Sobretudo para o lupi-poeta, o qual, por deformação do ofício, tinha uma intuição mais apurada. Logo sentiu, embora muito confusamente, que se estava a fazer um progresso na História. Só que o peito apertado não lhe garantia que fosse para bem. Talvez por isso achasse a ideia disparatada (Pepetela, 2018, p. 51-52).

Em Foucault (1979) encontramos aquilo que o autor denomina de relação poder-saber que permite-nos pensar sobre o funcionamento da relação entre sujeitos com o espaço ou território, com o conhecimento e o saber. Por outra parte, o saber ou conhecimento do funcionamento do mundo, refere-se também aos artifícios, às habilidades para o controle de uma população, de um território:

Se me ha reprochado bastante estas obsesiones espaciales, y en efecto, me han obsesionado. Pero, a través de ellas, creo haber descubierto lo que en el fondo buscaba, las relaciones que pueden existir entre poder y saber. Desde el momento en que se puede analizar el saber en términos de región, de dominio, de implantación, de desplazamiento, de transferencia, se puede comprender el proceso mediante el cual el saber funciona como un poder y reconduce a él los efectos. Existe una administración del saber, una política del saber, relaciones de poder que pasan a través del saber y que inmediatamente si se las quiere

describir os reenvían a estas formas de dominación a las que se refieren nociones tales como campo, posición, región, territorio (Foucault, 1979, p. 116-117).

Assim o autor vai apresentando cenas e diálogos entre suas personagens de modo a representar estratégias de negócios e de posições de sujeitos incorporadas de outros espaços, independente dos efeitos sobre si, sobre o coletivo e sobre o território que ocupam. O diálogo a seguir é uma mostra do modo como Pepetela opera a narrativa:

– É correto, sim – concordou o Kandimba. – Na planície não se faz nada sem ser pago. São novas formas inventadas lá pelos sábios. Anda toda a gente à procura de um nome para isso... – Podia ser economia de mercado – disse o lupi-comerciante. – Mas para inventar nomes, o lupi mais forte é o poeta. Este encolheu os ombros, como quem diz essa não é a minha área de interesse. E assim foi inventada a palavra pelo lupi-comerciante, a qual um dia chegaria às orelhas duras dos homens (Pepetela, 2018, p. 55).

E, em suas estratégias, vai descrevendo o modo como os lupis iam sendo enganados e convencidos pelos bichos da planície, que lhes ofereciam comida e objetos que desconheciam:

O lagarto azul pensou, pensou. Conhecia bem os lupis e logo descobriu a armadilha. Foi conversar com o jacalupi-capitão... – Olha, trago-te um presente da hiena. – Da hiena, a malcheirosa? – perguntou o jacalupi-capitão, muito desconfiado, pois nenhum lupi gostava desse animal que se desequilibrava nas pernas. – Que quer a hiena, jac-jac-jac? – Mandou-me entregar-te isto para provares. Nunca na tua vida inteira comeste coisa tão boa. É carne-seca. – Só como fruta, jac-jac-jac. – Pois é, eu sei. Mas prova, para ver se não é mesmo bom. E ficas com a força dos grandes carnívoros, se comeres muita carne. O argumento era convincente para quem só apreciava a razão da força. O jacalupi-capitão trincou um pedacinho, muito desconfiado e com medo de vomitar. A carne provinha do lombo de uma cabra-de-rabo-de-leque, cliente habitual da piscina. Ficava muito mais saborosa depois dos banhos na água lilás e isso os carnívoros tinham notado logo. O jacalupi-capitão, apesar da reserva inicial, apreciou e comeu mais, agora com gulodice (Pepetela, 2018, p. 60-61).

A discussão sobre a venda da carne seca por parte dos bichos da planície, vai além de uma amostra do funcionamento da lógica do mercado e da dependência que é criada para sustentar o sistema capitalista, pois mostra, também, a desconexão das personagens com a natureza, vista no momento em que os lupis aceitam comer a carne que eles sabiam que pertencia a bichos da planície. Isto facilita a reflexão sobre como os humanos escolhemos a separação daquilo que é consumido com a sua origem,

obviando, ou melhor, ignorando de forma proposital, o fato de que grande parte da alimentação humana inclui o consumo de seres vivos.

As negociações comerciais dominam o funcionamento do entorno social presente na história, e uma personagem, o inspetor-geral, dispara que a recusa à ação de lupis sobre outras espécies trata-se de “moralismo”.

Quem quiser carne, come a carne. E sem moralismos piegas. São os nossos amigos que são comidos? Sempre foram, muito antes da água lilás. Quem somos nós para decidirmos quem, na planície, deve comer quem? Mas sou eu que inspeciono essas trocas todas, eu sou o inspetor-geral (Pepetela, 2018, p. 70).

Observa-se como reflexões filosóficas sobre a liberdade de decisão em relação àquilo que cada um deseja comer, via defesa da liberdade de escolha e da naturalização de práticas violentas e eliminação, são destacadas no tipo de economia de mercado instaurado na comunidade dos lupis. Desta forma, o poder, que toma formas variadas para governar e controlar a sociedade, é carregado nas falas das personagens. O discurso entra como alicerce e forma de manipulação na criação de formas de pensamento e de práticas políticas, alimentares, de construção de uma grande “consciência coletiva dentro da qual coisas acontecem” (Foucault, 1979, p. 117).

À medida que o autor avança em sua narrativa novas personagens vão aparecendo, tanto na organização do sistema que decidiram seguir, quanto aquelas que servem para contrariá-lo trazendo questionamentos que, em ocasiões, põem em xeque a forma como a comunidade passa a ser gerenciada e governada.

– Atulhem as cabaças todas, mas vamos vender só às metades – recomendou o lupi-comerciante. – Eles refilam mas aceitam na mesma e ganhamos mais. Até porque o costume faz a lei. Lupi-advogado, prepara os argumentos. Nesse dia arranjaram muita carne e os jacalupis estavam bem repletos. Mal conseguiram subir a montanha. Houve lupões que provaram a carne, já agora... Uns gostaram, outros não, lhes custava comer a carne dos antílopes que ainda ontem eram amigos. Não seria uma forma mitigada de antropofagia?, se perguntariam mais tarde. O que interessa são os negócios, rezava o lupi-comerciante, que nem quis provar a carne (Pepetela, 2018, p. 72-73).

Na citação, as personagens lupi-comerciante e lupi-advogado ocupam papéis importantes. Parece que o objetivo do autor era que ficasse claro para o leitor que ambas as posições refletem a inclinação por privilegiar o comércio em detrimento dos valores,

pois, novamente, o significado de comer a carne dos amigos (antropofagia) é assunto deixado de lado pelos personagens com vistas a reafirmarem a importância do lucro.

A narrativa ganha mais densidade quando a guerra entre os lupis e os bichos da planície é alimentada com a criação de armas. Ao descobrirem as possibilidades de destruição mútua, os lupis criaram um remédio para imunizar a ação das armas e, no final, repararam que deviam chegar a um acordo:

Os leões, escondidos na sua nudez, ouviram os berros do elefante-chefe a fazer o juramento de fidelidade ao acordo. Os leões mandaram logo a serpente gingona como emissária para dizer que subscreviam o acordo. As onças miaram de raiva, derrotadas já tão perto da vitória, mas tiveram de aceitar. Os rinocerontes apoiaram também, ainda lembrados do que sofreram na montanha, com a irritante lupilagem dos indígenas. E assim se chegou à paz armada e contra-armada na planície (Pepetela, 2018, p. 97).

Por outra parte, a fonte da água lilás, conta-nos o livro, foi sendo multiplicada e utilizada sem reservas, de modo que ela vai se tornando escassa. Desta forma, a narrativa favorece a discussão, mais uma vez, sobre o modo de funcionamento do sistema capitalista, que privilegia o consumo e o lucro em detrimento do uso responsável e consciente dos recursos. A luta pelo uso e apropriação da água lilás nos remete ao modo como sistemas capitalistas fazem uso de modo irracional e devastador do planeta, e, como na história narrada, não sem conflitos, ao modo como outras vozes que prezam pela consciência ambiental agem em prol da proteção da natureza e seus recursos. As personagens do lupi-sábio e do lupi-pensador são exemplos dessas vozes: “É boa ideia fazer novo furo. Assim vamos ter mais coisas para todos, lupi-lupi-lupi. – Ingênuos! – gritou o lupi-pensador. – Ficaram uns moles, só vos falta jacarejar. Vocês não compreendem? A água lilás é um bem que é preciso saber utilizar” (Pepetela, 2018, p. 101-102).

Se faz evidente que a personagem do lupi-pensador é a voz da “consciência ambiental”, em vista que, através dos seus discursos, dos questionamentos e brigas, ele procura demonstrar o valor do bem natural que foi lhes outorgado pela natureza e a importância de utilizá-lo de forma racional. Contudo, as palavras da personagem não foram suficientes para evitar o que estava por acontecer: “E o novo furo atirou tanta água lilás cá para fora que as represas não aguentaram e era agora um riacho que descia a

montanha e se perdia no meio do rio Lupi, lá embaixo, na planície, matando todos os peixes e rãs, que afinal não suportavam o líquido, sabe-se lá por quê” (Pepetela, 2018, p. 104).

A decisão dos lupis de inserir a economia de mercado no seu modelo de sociedade, acaba por prejudicá-los, pois a força do poder social e político interligado ao poder econômico faz com que a ambição os leve a perder o controle.

¿Está el poder modelado según la mercancía, es algo que se posee, se adquiere, se cede por contrato o por fuerza, es algo que se aliena o se recupera, que circula, que evita esta o aquella región? ¿O por el contrario los instrumentos que se necesitan para analizarlo son distintos, aunque efectivamente las relaciones de poder estén profundamente imbricadas con y en las relaciones económicas y formen siempre una especie de haz con ellas? (Foucault, 1979, p. 134-135).

Desta forma, compreende-se que a economia é um mecanismo de controle que quando é privilegiada em detrimento da estabilidade ambiental e social produzem esgotamentos, como o da água lilás da narrativa.

Afinal, o trabalho dos lupis foi inútil. Um dia acordaram com uma notícia horrível. A água lilás parou de sair dos dois furos. Nem uma gota. Foram gastando a água dos dez tanques, enquanto furavam todo o Morro da Poesia, à procura de novas fontes. Até que venderam a água do último tanque. E não encontraram nenhuma fonte nova, embora tivessem tornado o Morro uma paisagem lunar, cheio de crateras. A montanha de repente ficara seca de água lilás. Só os tanques vazios e um vago perfume que neles ficou mostrava o que, um dia, tinha existido ali (Pepetela, 2018, p. 106).

O narrador afirma que os lupis caíram em “desgraça”:

Para comer, os lupis alugaram-se aos carnívoros e grandes herbívoros. O jacalupi-capitão passou a servir de tambor nas feiras, porque tinha uma grande bunda onde as onças batiam, marcando o ritmo das danças. Outros serviam de palhaços, com as caudas de ossos a arrastar. O lupi-sábio e os seus adjuntos ficaram escravos das cobras, inventando coisas para elas. O lupi-comerciante era escravo dos hipopótamos, para fazer trocas com os jacarés, os quais o mordiam quando não gostavam do negócio. Todos os outros se alugaram para trabalhos que os bichos da planície recusavam fazer. E deixaram de lupilar (Pepetela, 2018, p. 107-108).

No fim da história, o narrador mantém a esperança de que exista um aprendizado dos acontecimentos passados:

Um dia, sentados num rochedo perto do Morro da Poesia, o lupi-poeta disse: – Olha, ali embaixo cheira muito a água lilás. Deve haver. O lupi-pensador

concordou com a cabeça. Lupilou: – Também já notei. Não lhe mexas. Nunca. Deixa-a estar aí embaixo. A nós basta vir aqui de vez em quando cheirar este perfume delicioso, lupi-lupi-lupi. – Tens razão, é melhor que ela durma aí embaixo, lupi-lupi-lupi. É cedo demais para a fazer sair.

[...]

– Lupi-poeta, tens que contar tudo isso que passou. Para que os lupis não se esqueçam dos seus erros. O lupi-poeta fez então muitos poemas. Contavam a estória dos lupis e da água lilás. Também da desgraça que se abateu sobre eles e o seu destino. Foram talvez esses poemas que chegaram ao conhecimento dos avós dos nossos avós, quando eles compreendiam a linguagem dos lupis. E nos contaram à noite, na fogueira, para transmitirmos às gerações vindouras. Aprenderão elas com a estória? (Pepetela, 2018, p. 108-109).

Encontramos em “A montanha da água lilás” elementos presentes também na obra de Cecília Meireles. No entanto, o autor explora as relações predatórias do meio-ambiente articuladas com as relações econômicas e políticas do sistema capitalista. De outra parte, há na narrativa a mobilização de discursos hegemônicos – como os de classe e tolerância.

Como reflexão final, espera-se que os eventos da narrativa sirvam de lembrança e de guia de como não se deve agir se se quer evitar um desenlace similar. A pergunta final “Aprenderão elas com a estória?” diz respeito ao questionamento sobre se os humanos são capazes de enxergar erros num sistema e não continuar no mesmo caminho para evitá-los, ou se não podem evitar repetir ciclos por serem incapazes de aprender com os seus erros.

Na discussão da questão ambiental e do seu entrecruzamento com as questões étnico-raciais, de maneira explícita, está o livro intitulado “Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde”, que compõe a série da Unesco intitulada Grandes Mulheres da História Africana, de autoria de Obioma Ofoego e ilustrações de Eric Muthoga, recortamos o seguinte trecho da sua introdução:

A UNESCO compreende a necessidade e a importância do estudo das mulheres da História da África. É de iniciativa da UNESCO um projeto conhecido como *Women in African History*, voltado para crianças e jovens, com o objetivo de destacar uma seleção de figuras femininas chaves na História do continente africano. Através do uso da *Information and Communication Technology* (ICT) – Tecnologia da Informação e Comunicação –, o projeto completo apresenta vinte mulheres africanas ou de origens africanas, entre elas Wangari Maathai, uma militante pela independência e pelo meio ambiente [...]. Em um país tão ligado ao continente africano é de extrema importância conhecermos lutas que nos aproximam e com as quais podemos nos relacionar. Através deste projeto e enfatizando a educação, as carreiras acadêmicas e as principais contribuições

de Wangari Maathai, a UNESCO busca resgatar seu legado e pretende que se dê continuidade às pesquisas sobre o papel da mulher na História do continente africano (Ofoego, 2018, p.5).

De igual forma, a igualdade de gênero, é indicada pelo autor como prioridade global da UNESCO:

A UNESCO se empenha em promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres através da **integração** destes princípios em todos os seus projetos, notadamente na educação. A educação permite a transmissão de valores essenciais da igualdade de gênero: possibilita alavancar e executar os direitos humanos fundamentais das mulheres e destacar o papel central delas em todas as sociedades. Assim, o ensino da História desempenha papel crucial, uma vez que permite compreender características culturais, evidenciando as condições sociais, políticas e econômicas das vidas das mulheres nas sociedades do presente e do passado (Ofoego, 2018, p.7).

Ainda na introdução, em relação à protagonista do livro, o autor escreve:

Wangari Maathai (1940–2011), a primeira mulher a obter o PhD na África Oriental e Central, foi uma acadêmica e ativista pelos direitos humanos e pelo meio ambiente. Em 1977, ela fundou o Movimento do Cinturão Verde, uma organização não governamental, que incentivava mulheres a plantar árvores no combate ao desmatamento e à degradação ambiental. Até 2015 o Movimento do Cinturão Verde já havia plantado mais de 50 milhões de árvores. Apesar da constante oposição que sofreu, ela conseguiu aprofundar e expandir seu compromisso com as comunidades locais através de uma expressiva rede de alianças regionais e internacionais, que fizeram do Movimento do Cinturão Verde um modelo de organização das mulheres. Cada vez mais consciente de que a consciência ambiental estava ligada aos assuntos de Estado, paz e direitos humanos, Maathai começou a usar sua organização como um trampolim para as lutas contra os abusos de poder, como as ocupações ilegais de terras pelos mandatários locais e a prisão de opositores políticos. Ela foi, enfim, eleita como membro do Parlamento assim que o Quênia voltou a ser uma democracia multipartidária em 2002, atuando ainda como Assistente do Ministro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais. Em 2004, foi a primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz (Ofoego, 2018, p. 8).

A partir dos trechos supracitados ressalta-se, primeiramente, a personagem principal da obra. Wangari Maathai, quem foi a primeira mulher a obter o PhD na África Oriental e Central e a primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz em 2004, foi, também, uma ativista responsável por dar visibilidade a mulheres empoderadas, aquelas que realizavam e promoviam ações que favoreciam à humanidade e que

inspiravam outros e outras a seguirem seus passos. Sua relevância acadêmica e profissional, junto com a trajetória de ativismo e proteção do meio ambiente, lhe credita uma posição destacada. Assim, o livro, mostra a ligação de uma mulher negra, africana com a proteção do meio ambiente, e, o faz pela história em quadrinhos.

Destacamos, também, que o francês Maurice Merleau-Ponty é autor de várias obras onde teoriza sobre a relação do homem com a natureza conseguindo construir teoricamente uma problematização gestada na dominação da natureza pelo homem, e quando se diz homem é no seu sentido mais literal, considerando que assim como há uma relação de poder entre homem e natureza, esta relação também existe entre o homem e a mulher. Romper estas relações de poder significou outorgar um lugar privilegiado à mulher, considerar a sua voz, de modo a contrariar o domínio do homem, do masculino, tanto sobre a natureza quanto sobre a mulher, o feminino.

A narrativa da história de Wangari Maathai, resgata a sua conexão com a mãe terra, a *pachamama*, e aponta para um estado de consciência que permite uma relação de não dominação, mas de respeito e de cuidado pela natureza, evitando assim a exploração do planeta e dos seus recursos.

O livro de Ofoego (2018), em suas primeiras páginas, carrega duas imagens. A primeira (figuras 26) mostra a imagem de uma grande árvore de tronco frondoso, em primeiro plano, em tom marrom avermelhado e copa com folhas verdes. A forma de representação da grande árvore é em perspectiva de baixo para cima e em profundidade, o que produz a percepção dela ter bastante tempo de vida. O sistema radicular superficial, em tom mais escuro e acinzentado, é marcado por traços em cor branca que produzem o efeito de raios, e de energia do solo em direção ao alto da planta. Atrás desta grande árvore, há representações de outras árvores e envolvendo-a, logo acima do sistema radicular há um “cinturão verde” com um grande laço.

Figura 26 - Cinturão verde em torno de árvores



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo, Casa de Letras, 2018, p. 12.

No segundo quadro, figura 27, estão retratados uma árvore e um grupo de seis mulheres, uma à frente das outras. A mulher que está na frente tem aparência alegre e tem em suas mãos um recipiente sendo utilizado para regar a planta que está na sua frente. A imagem também apresenta cinco outras mulheres, cujas ilustrações permitem observar que três delas estão com panos enrolados em suas cabeças. Todas as mulheres têm cor de pele preta, algumas com a pele mais clara e outras mais retintas.

Figura 27 - Mulheres cuidando de uma árvore



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 12.

A imagem nos faz pensar na conexão mulher-natureza. Nesta, a mulher é ligada à criação, às singularidades ancestrais, que coloca a mulher como a produtora e reprodutora da vida, em posição de quem realiza a sua manutenção, proteção e cuidado. Assim, a história de Wangari Maathai, nos remete ao eco feminismo que visa integrar as visões feministas ao modo de funcionamento das sociedades capitalistas e patriarcais. Desta forma, estabeleceu-se que o feminino, a natureza e o cuidado podem ser somados para o enfrentamento ao patriarcado; para dar espaço uma forma diferente de relação com a natureza.

O ecofeminismo, surgido na década de 1970, é uma vertente das teorias feministas que equaciona modos de dominação da natureza e modos de opressão das mulheres (...) que passou a incorporar também um acento animalitário e uma crítica às teorias utilitaristas (como a de Peter Singer, 2010) e de direitos dos animais (sobretudo Tom Regan, 2006) a partir do feminismo (Josephine Donovan, 2006). A teoria do care, igualmente feminista, surge na década seguinte a partir da obra seminal de Carol Gilligan (1982), na qual a autora discute formas morais das mulheres, e passa a ser introduzida às questões animalitárias uma década mais tarde [...] (Osório, 2015, p. 2).

O feminismo atrelado às questões ecológicas e ao movimento de mulheres ambientalistas, ribeirinhas, das florestas, do campo e outras, assume um papel

importante para incursionar em diversos espaços sociais, políticos, econômicos e acadêmicos. A conexão corpo e natureza, natureza e mulher são tomadas para a reflexão e produções teóricas e políticas que entrelacem a dominação da natureza e opressão feminina. Esse foi o primeiro impulso para ensejar o desejo e poder das mulheres na relação de proteção de si e da natureza; de si como natureza forjando a necessidade de que o feminino e a sua proteção do ambiente prevaleçam para o bem do planeta.

O livro “Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde” carrega imagens que, acompanhadas de pequenos diálogos, mobilizam o/a leitor/a na relação com a história da ativista negra. Ele contém muitas cenas nas quais mulheres regam plantas, professora em sala de aula explicando a fundação do Movimento do Cinturão Verde, e sobre como os acontecimentos que se desenvolveram até alcançar a unidade do grupo. As cenas focam na apresentação das reações dos/as interlocutores/as na obra ou nas expressões da protagonista.

As histórias em quadrinhos, além de chamar a atenção de crianças e jovens em sala de aula pela força das imagens, são ferramentas pedagógicas diferenciadas, pois permitem uma incursão no texto pela experiência que ultrapassa o texto escrito: uma experiência literária proveitosa, que aproxima o/a leitor/a ao texto pelas imagens. É importante destacar que, O Movimento do Cinturão Verde (MCV) ou Green Belt Movement é

um movimento que foi fundado em 1977, sob os auspícios do Conselho Nacional de Mulheres do Quênia e que surge para dar resposta à falta de energia e água que tanto prejudicava as camponesas no país. Desde que nasceu, o MCV já plantou mais de 51 milhões de árvores no Quênia. Trabalhando no país e também além fronteiras, o movimento visa promover a conservação ambiental, construir a resiliência climática; fortalecer as comunidades, especialmente as mulheres, além de fomentar o espaço democrático e a subsistência sustentável (Mbugua, 2020, online).

Figura 28 - Wangari Maathai em sala de aula



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 14-15.

Na sequência das imagens, a personagem da professora, mulher, negra (Wangari) está em sala de aula conversando com um grupo composto por mulheres¹². Se o ambiente escolar já é um espaço conhecido, quem lê se desloca para uma experiência de ensino e aprendizagem. A personagem fala com o grupo sobre o Movimento do Cinturão Verde, apontando para tempos antigos, em que a natureza estava em equilíbrio, a terra mais nutrida, produzindo alimentos, e as águas dos rios abundantes. A partir deste momento da narrativa, a turma é convidada a refletir sobre a relação do ser humano com a natureza e a pensar sobre os motivos de ter passado do estado de abundância a um estado deplorável, onde a contaminação se faz evidente. O convite da personagem ao grupo é o mecanismo utilizado para provocar reflexão sobre os atos individuais perante o meio ambiente e perguntar se, de alguma forma, eles afetam ou não a natureza.

¹² Há, na linha do fundo do quadro uma figura que não permite a afirmação de se trata-se de um homem ou uma mulher.

Figura 29 - Wangari Maathai dialoga com seus estudantes sobre a natureza no passado e no presente



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 17; 19.

No texto, a personagem principal expõe as alterações produzidas na natureza, como a contaminação dos rios e o lixo que foi instalado no meio ambiente de modo a quase ocultá-lo. São representadas a figura de um animal (vaca) muito magro, árvores secas, gases liberados no ar e, ao fundo, aves sobrevoando a paisagem em destruição.

Figura 30 - Território em destruição



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 20.

A partir das imagens e dos diálogos, a história caminha para demonstrar como as mulheres decidem fazer um compromisso com a natureza e formar uma equipe para protegê-la. Assim, o livro apresenta o Movimento do Cinturão Verde liderado por Wangari Maathai, por meio do qual mulheres quenianas juntaram-se para realizar ações em prol da recuperação do meio ambiente que foi e continua sendo destruído e negligenciado pelo ser humano. De acordo com a história, o movimento faz parte da militância das mulheres em relação ao meio ambiente e apresentam a conexão intrínseca com a natureza.

Figura 31 - Mulheres reunidas em sala de aula e Wangari Maathai lamentando e reagindo contra a destruição



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 21-22.

A sequência das imagens, expressas pela figura 31, retrata o sentimento de tristeza, revolta e força das mulheres diante da injustiça ambiental e da condição de degradação a que negros e negras foram submetidos. Nos textos, a fala da professora e ativista tem força e inspira às outras mulheres a se juntar à causa. A imagem que apresenta mulheres de mãos dadas, gestos manuais em sinal de união e entrelaçamento, representam o cinturão verde, como indício de que permanecerão unidas nos acontecimentos futuros na defesa da natureza. As figuras 32 e 33 apresentam, respectivamente, a força do discurso de Wangari Maathai e a ação delas no plantio e rega de plantas.

Figura 32 - Wangari Maathai dando seu discurso em prol da natureza às mulheres



Figura 33 - Mulheres plantando árvores



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 22- 23; 25.

A missão do Movimento é revelada mais adiante, porém o/a leitor/a, neste ponto da história, já pode perceber que se trata de um exemplo de comunidade, mais especificamente de uma comunidade de mulheres negras que, perseverantes, unem suas forças para proteger o meio ambiente. Assim, a história vai mostrando as falas e discussões das mulheres que compreendem o seu dever de continuarem com o legado de proteção do ambiente, sentindo-se inspiradas pelas suas mães que agiram da mesma forma, apropriando-se do que elas consideram como seu, sua terra, seu lar. A protagonista da história assim assevera: “Mas eu digo mais! Nós, mulheres, temos de tomar isso tudo em nossas mãos, como nossas mães fizeram antes de nós. Esta é a nossa terra. Isso é nosso e depende de nós cuidarmos do nosso verde!” (Ofoego, 2018, p. 22).

As ações contidas na figura 33 de uma mulher plantando, seguindo o proposto por sua líder, e do abraço de outra mulher em uma árvore, são indicativos de que, depois do

trabalho de plantação, mais do que uma ação individual centrada apenas no interesse humano, demonstram a conexão real com a natureza; demonstram um ato de amor. Aos poucos, as ações geraram reações e as pessoas começam a comentar que o grupo de mulheres do Movimento do Cinturão Verde estava ultrapassando fronteiras e chegando a pessoas de outras regiões. O grupo foi crescendo e, paulatinamente, alcançaram muitas outras pessoas que se interessaram pela proteção e promoção do cuidado do meio ambiente.

A organização das mulheres do Movimento do Cinturão Verde é inspiração traduzida em outras organizações de mulheres que seguiram o exemplo de Wangari. As imagens e os diálogos seguintes no livro continuam mostrando os efeitos positivos da primeira iniciativa da professora Wangari Maathai, cuja liderança não só fez com que as mulheres mais próximas a ela, suas estudantes, se voluntariassem para cuidar do ecossistema que as rodeava, mas provocou uma reação em cadeia onde mulheres de outros lugares sentiram-se inspiradas e com a responsabilidade de realizar esforços reais em prol do planeta, pois entenderam que deviam cuidar de seu lugar de habitação por serem habitantes como qualquer um.

A cultura de proteção, de responsabilidade, de consciência, de apropriação do feminino, de compreensão da mulher como protetora da natureza traz consigo outras reflexões sobre que a feminilidade não é sinônimo de fraqueza e de que a ação do cuidado não significa que as mulheres foram programadas para isso, pois o ato de amor das mulheres pela natureza não se traduz numa realidade de que existem ações que as mulheres foram programadas para realizar, mas sim de que as mulheres são capazes de se comprometer e de levar a cabo ações para proteger o que consideram como seu: o direito ao meio ambiente saudável.

Contudo não nega que o fato de gestar, de criar vida dentro dela e de trazê-la para o mundo, conecta as mulheres ao sensível e ao protetor e é precisamente isso que o planeta demanda: a superação da relação de dominação e exploração do homem sobre a natureza; dos homens sobre as mulheres.

Figura 34 - Cinturão verde protegendo às árvores



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 28.

A frase contida na figura 34, representativa do Movimento Cinturão Verde, “*Até milhões de cinturões vestirem a terra de verde*”, é acompanhada da imagem de árvores num bosque rodeados por um alo de luz verde. Uma interpretação possível é que este “cinturão” representa uma proteção outorgada pela energia dessas mulheres, mas também pelas ações com as quais se comprometeram para provocar mudanças reais. O cinturão verde é, então, um símbolo de proteção das mulheres (negras) comprometidas com o meio ambiente, com o seu povo, com o seu país e com o mundo.

O livro indica que o Movimento do Cinturão Verde passou a atrelar as questões ambientais às lutas pela democracia, direitos humanos e pelas boas práticas dos governos. A imagem da figura 35, a seguir, apresenta a reação de Wangari frente à intenção do governo do Quênia de utilizar o dinheiro público para erguer uma torre no meio do parque Uhuru, um espaço verde essencial na cidade de Nairóbi, capital do Quênia.

A imagem mostra a preocupação da ativista, com os cotovelos apoiados sobre uma mesa e as mãos espalmadas dispostas ao lado da cabeça, diante da informação enviada por uma pessoa anônima. Na imagem, consta a informação da intenção do

governo escrito numa caixa de texto com letras maiúsculas. No plano de baixo das imagens da ativista e da caixa texto está apresentada a imagem de destruição da natureza: contaminação do ar, grande número de árvores cortadas e secas; à direita, e à esquerda duas crianças, uma menina e um menino sentados numa grama verde em posição que parecem brincarem utilizando as suas mãos.

Na parte superior, já acima da cabeça das crianças, concentrado à esquerda e espalhando-se em direção à direita superior, imagem de fumaça densa. Na caixa de texto está assim escrito: “UM INFORMANTE ANÔNIMO HAVIA ALERTADO A WANGARI DE QUE O GOVERNO PRETENDIA SE UTILIZAR DO DINHEIRO PÚBLICO PARA ERGUER UMA TORRE NO MEIO DO PARQUE UHURU EM NAIRÓBI, UM ESPAÇO VERDE ESSENCIAL NA CIDADE” (Ofoego, 2018, p. 34).

Figura 35 - Wangari Maathai tomando conhecimento sobre os planos do governo do Quênia



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 32-34.

É necessário aqui lembrar, a partir da teoria de Foucault, o que significa o território e a sua relação com o poder. Para isto, o autor exemplifica outro tipo de relação que, de alguma forma, serve como alicerce para entender, desde uma posição teórico-prática, a função do poder e de como este pode ser aplicado à noção de território como espaço geográfico e como espaço de produção da subjetivação humana. Um dos exemplos,

dado pelo autor, é o significado atribuído à noção de capital, a sede representativa dos poderes que são exercidos e por meio da qual são estendidos a todas às suas várias regiões.

A capital deve ser o ornamento do território, mas deve ser também uma relação política, na medida em que os decretos e as leis devem ter no território uma implantação tal que nenhum canto do reino escape dessa rede geral das leis e dos decretos do soberano. A capital também deve ter um papel moral e difundir até os confins do território tudo o que é necessário impor as pessoas quanto a sua conduta e seus modos de agir (Foucault, 2008, p. 19).

Esta noção é importante considerando o poder que o governo de Quênia pretendeu exercer sobre o seu território e da forma em que o poder pretendia ser exercido. O sucesso no controle territorial depende da proporção de força medida em contrapartida com a obediência dos cidadãos. É por isto que, para Foucault (2008), analisando o poder soberano, afirma:

[...] enquanto a soberania capitaliza um território, colocando o problema maior da sede do governo, enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável (Foucault, 2008, p. 27).

Nos apropriamos da noção de regularização para evidenciar o modo como o gerenciamento das oposições surgidas no território queniano revela a forma de controle territorial, assim como dos seus recursos, mostrando como este gerenciamento encontra-se atado a um tipo de exercício de poder que delibera sobre os caminhos mais adequados. No entanto, as decisões políticas pensadas a favor do centro do território, ou de sua capital, desconsidera outras posições cidadãs, que normalmente tendem a ser ignoradas causando estragos na sociedade, como poderá ser visto nos acontecimentos retratados no desenvolvimento da história.

Nas páginas seguintes do livro são dispostas várias outras imagens que apontam sobre o modo como as mulheres do Movimento do Cinturão Verde acessam os planos dos seus governantes e como Maathai reage: “Determinada a não permitir que essa venda das terras públicas fosse adiante, Maathai começou a escrever cartas aos governantes, à imprensa local e internacional, e a diversas instituições do mundo todo” (Ofoego, 2018, p. 41).

Aqui podemos ressaltar aquilo que Foucault exemplifica como as consequências das decisões e do poder exercido pelo poder do soberano, do Estado, refletidas em mudanças na ordem social e natural. Foucault expressa que as mudanças são sempre provocadas pelo ser humano detentor de oportunidades para, estrategicamente, aplicar um poder que pode e, de fato, provoca variações no entorno artificial e natural:

Pois bem, se houve tanta mudança, não é que o clima mudou, é que as intervenções políticas e econômicas do governo modificaram o curso das coisas a tal ponto que a própria natureza constituiu para o homem, eu ia dizendo um outro meio [...] Se do clima, do regime, dos usos, do costume de certas ações resulta o princípio desconhecido que forma o caráter e os espíritos, pode-se dizer que os soberanos, por leis sábias, por instituições sutis, pelo incomodo que trazem os impostos, pela conseqüente faculdade de suprimi-los, enfim por seu exemplo, regem a existência física e moral dos seus súditos (Foucault, 2008, p. 30).

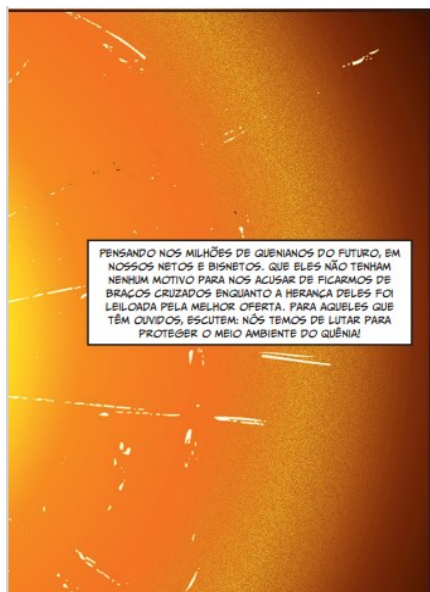
Esta existência física e moral que é manipulada pelos soberanos, também pretende estender-se à dominação física dos corpos, que, eventualmente, evoluciona para a manipulação da mente e, por extenso, dos atos dos cidadãos. O exemplo de uma decisão que provocaria a destruição da natureza, com fins econômicos e políticos, como acontece na história, evidencia como o poder do soberano pode tornar-se destrutivo se as ações postas através do meio forem equivocadas. Porém, estas ações fazem parte de uma vontade de dominação maior, isto é, do desejo de transformar a natureza humana, de colocá-la a seu favor, pois a aplicação do poder é garantia da dominação dos meios que geram mais dominação:

Talvez um dia seja possível tirar partido desses meios para matizar à vontade os costumes e o espírito da nação? Como vocês estão vendo, voltamos a encontrar aqui o problema do soberano, mas desta vez o soberano não é mais aquele que exerce seu poder sobre um território a partir de uma localização geográfica da sua soberania política, o soberano é algo que se relaciona com uma natureza, ou antes, com a interferência, a intrincação perpétua de um meio geográfico, climático, físico com a espécie humana, na medida em que ela tem um corpo e uma alma, uma existência física [e] moral; e o soberano será aquele que deverá exercer seu poder nesse ponto de articulação em que a natureza no sentido dos elementos físicos vem interferir com a natureza no sentido da natureza da espécie humana, nesse ponto de articulação em que o meio se torna determinante da natureza. É aí que o soberano vai intervir e, se ele quiser mudar a espécie humana, só poderá fazê-lo, diz Moheau, agindo sobre o meio (Foucault, 2008, p. 30).

Como vemos, o meio aqui toma um papel bastante importante, posto que dominando o meio - isto é as ações e o caminho a ser tomado para garantir o objetivo -, domina-se o ser e a natureza. As expressões de soberania que determinam sob que circunstâncias as ações serão dadas, depende do dinamismo social entre os/as cidadãos/ãs que interpelam os governantes e, também, do grau de relação de poder que seja requerido para o fim procurado. No caso da presente obra o que se deseja é o controle literal sobre o território físico da cidade, provocando reações impositivas e contrárias ao desejo do poder e de seus representantes.

A reação de Wangari Maathai é apresentada no trecho do seu discurso, figura 36.

Figura 36 - Discurso sobre a luta empreendida por Wangari Maathai



PENSANDO NOS MILHÕES DE QUENIANOS DO FUTURO, EM NOSSOS NETOS E BISNETOS. QUE ELES NÃO TENHAM NENHUM MOTIVO PARA NOS ACUSAR DE FICARMOS DE BRAÇOS CRUZADOS ENQUANTO A HERANCA DELES FOI LEILOADA PELA MELHOR OFERTA. PARA AQUELES QUE TÊM OUVIDOS, ESCUTEM: NÓS TEMOS DE LUTAR PARA PROTEGER O MEIO AMBIENTE DO QUÊNIA!

Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 43.

O interesse de Wangari ia além de seu próprio benefício, tendo em vista que ela pensava no futuro, na sua descendência e a das outras mulheres e homens que habitavam aquele lugar, entendendo que se as ações necessárias e urgentes não eram tomadas, as gerações futuras perderiam os privilégios outorgados pela própria natureza e ganharia assim o lucro e o poder do soberano. Mesmo se os governantes tentaram

inabilitam as ações das mulheres, estas não se renderam e, finalmente, lograram atingir sua meta fazendo com que os governantes desistissem da sua proposta. Essa foi a primeira vitória do Movimento do Cinturão Verde, o que provou para toda a comunidade que nessa união criou-se uma força enorme, e a partir daí o grupo de mulheres devia ser tomado a sério.

A narração continua apresentando outras ações depredatórias do governo e a reação das mulheres em defesa do que julgam ser delas e de todos os seres humanos sem distinção de nível socioeconômico. Passos pacíficos foram dados em prol da luta: a plantação de árvores em espaços públicos, mais especificamente no local que o governo intencionava vender, é um dos exemplos. Mesmo se o movimento é confrontado pela polícia, não logra controlar o movimento e, no final da narrativa, sua líder organiza ações e discursa na Universidade de Yale, Estados Unidos, na conferência do meio ambiente, como indicam as figuras 37 a seguir.

Figura 37 - Ativismo do Movimento do Cinturão verde e Wangari Maathai na Universidade de Yale



Fonte: OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Casa de letras, 2018, p. 78-79.

O autor conclui a história narrando a vitória da luta das mulheres. A partir daqui, é viável pensar nas possibilidades de atuação em sala de aula. A obra potencializa, a nosso

ver, discussões sobre: articulação entre racismo, raça, gênero e meio ambiente; as ações do feminismo negro e a história de África; a visibilização da história e luta de mulheres, ativistas, intelectuais, artistas negras. A obra também potencializa a discussão acerca do funcionamento da ordem econômica mundial e de seus efeitos sobre o planeta Terra.

O seguinte livro que foi analisado é intitulado “A menina sem palavra” do escritor moçambicano, Mia Couto, o qual oferece uma série de contos, narrativas e vivências de crianças de seu país, em particular, nos anos após guerra civil. Do livro selecionamos o conto “A filha da solidão” que tem como mote o racismo entrelaçado a questões de sexualidade e gênero que envolvem a protagonista do conto a jovem Meninita, seus pais Pacheco e Esmeralda, a veterinária e o jovem:

Filha dos cantineiros portugueses, Meninita sempre foi moça comedida. Na penumbra da loja, ela atendia os negros como se fossem sombras de outros, reais viventes. A miúda se ia fazendo ao corpo — o fruto se adoçava em polpa açucrosa. A sede se inventa é para a miragem de águas. Pois nas redondezas não viviam outros brancos, únicos a quem ela entregaria seus açúcares (Couto, 2018, p. 93).

Meninita, informa Mia Couto, foi morar em um lugar longe de tudo, pela decisão do pai, onde só tem vizinhos/as negros/as e, mesmo não querendo, ao vê-la crescer, a personagem da mãe, Dona Esmeralda, é marcada pela angústia de com quem a filha se relacionaria. “A que homem se destinaria ela, naquele afastamento da sua semelhante humanidade? [...] — Não espere consolo, filha: aqui só há pretalhada” (Couto, 2018, p. 93-94).

No conto o autor escancara, pela linguagem, o racismo operado pelos pais de Meninita, nome utilizado para “a ancorar no tempo”. O autor constrói uma personagem que além de crescer, deseja, apresentando, assim, uma história de relacionamento que entrelaça racismo, sexualidade, desejo, corpo e gênero, em um contexto social marcado pelo racismo.

A apresentação das práticas racistas é intensamente mobilizada pelas personagens do pai e da mãe e reveladas nos diálogos entre eles:

— Acha que essa nossa filha vai se meter com um preto? O pai se ria, cuspiendo gargalhada. O riso dele tinha razão: a casa dos Pachecos se enconchara de preconceito. Ali se dizia no singular: o preto. Os outros, de outra cor, se reduziam

a uma palavra, soprada entre a maxila do medo e a mandíbula do desprezo. Meninita cumpria os ensinamentos da raça. Recebia os clientes, sem sequer erguer a cabeça: — Qué quer? (Couto, 2018, p. 94).

Os outros, de outra cor, os pretos ou, simplesmente, o preto, são denominações de um corpo que carrega marcas da escravização e do poder imposto por corpos e pensamentos brancos, lembrando que os pais dela são portugueses. O racismo é a materialização de um tipo de poder ambíguo, aquele que pretende destruir, controlar e dominar para libertar os desejos de poder do Eu sobre o Outro constitutivo. Michel Foucault (2008) considera a relação entre corpo e poder analisando como o poder atua sobre os corpos para modelá-los, discipliná-los e fazerem-no se encaixar dentro do sistema.

O corpo negro, colocado como “degenerado”, a ser controlado e descartado, é lido e produzido como corpo problemático para o sistema, gerando-se, assim, toda uma coerção estratégica de degradação sistemática, a partir de associações negativas que criam imagens e práticas de suplício, silenciamento, disciplinamento, um peso, como escrito por Mbembe (2018, p. 192): “depressa o corpo se torna um peso - peso de uma ‘maldição’, que faz o simulacro do nada e da precariedade”.

Na história de Meninita e dos/as negros/as “com quem se viu forçada a conviver”, Couto revela uma evidente luta pela dominação dos corpos negros e da menina branca de origem europeia, porém, a violência aplicada sobre cada um deles não é a mesma, possibilitando-nos a pensar no entrelaçamento raça, classe e gênero; corpo, desejo e gênero.

O conto mostra como o corpo negro é constantemente execrado, rejeitado e como o corpo da menina, marcado pelo desejo sexual é vigiado e aprisionado pelos pais. O autor apresenta a narrativa da experiência de prazer e desejo de Meninita, bem como da ação de seus pais que buscavam pela transcendência do desejo da carne:

No dia em que fez dezoito, Meninita lançou fogo sobre si mesma. Se imolou. Mas não desses fogos comuns de combustão visível. Ardeu em invisíveis chamas, só ela sofria tais ardências. Ficou ardendo em demorada consecução. A febre lhe autorizava o delírio. Veio a mãe, lhe abanou uma frescura. Veio o pai, lhe aplicou conselho logo seguido de ameaças. Tudo irresultou. Esse fogo se apagava era em corpo de macho, em água de duplos suores e carícias. A mãe lhe corrigia a ilusão da expectativa: — Minha filha, não deixe o corpo lhe nascer antes do coração (Couto, 2018, p. 95).

Em consequência da tentativa dos pais de manter os desejos da filha reprimidos, a menina ficou tão presa dentro de si mesma, sufocando suas necessidades, que adoeceu e não conseguia mais sair do seu quarto. Não obstante:

Um dia chegou a Shiperapera uma veterinária do Ministério. Vinha inspeccionar o gado dos indígenas. Quando o casal soube da notícia decidiu ocultar a novidade da filha. Ela já andava tão alterada! O Pacheco foi à estrada, esperar a compatriota. Levou cerimónias e pastéis de peixe-seco. Acompanhou a doutora a uma casa de hóspedes que a administração em tempos construíra. Já deitados, os Pachecos trocaram as esperadas más-línguas: — Porra, a gaja parece um homem! E riram-se. Dona Esmeralda se satisfazia pela visitante ser tão pouco mulher. Não fosse o marido se devanear. Numa dessas noites, Meninita sofreu de um acesso grave. O casal, em desespero, decidiu chamar a médica veterinária (Couto, 2018, p. 95).

A partir deste momento da narrativa, a personagem da veterinária entra em ação, possibilitando reflexões sobre racismo, gênero e sexualidade. A veterinária, descrita como de aparência masculina, motivo de risos dos pais, será a personagem a quem eles recorrem para socorrer ao acesso da jovem Meninita:

Chegados à cantina, dirigem-se em silêncio profissional para os aposentos da perturbada jovem. Em delírio, a menina confunde a veterinária com um homem. Atira-se-lhe aos braços, beijando-lhe os lábios com sofreguidão. Os pais se embaraçaram e acorreram a separar. A veterinária recompõe-se, ajeitando imaginários cabelos sobre a face. Meninita com sorriso sonhador parece agora ter adormecido. Pacheco volta a acompanhar a visitante. Vão calados, todo o tempo da viagem. Na despedida, a veterinária, rompendo o silêncio, expõe seu plano: — Eu vou fazer de homem. Me disfarço. Pacheco não sabia o que dizer. A veterinária se explica: o cantineiro lhe emprestaria roupas velhas e ela se apresentaria, disfarçada de namorado caído dos céus. O português acenou maquinalmente e voltou a casa apressado em pôr a esposa a par do estranho plano. Dona Esmeralda riscou no lábio superior a curva da dúvida. Mas que se fizesse, a bem da pequena. E se benzeu (Couto, 2018, p. 96).

O autor aponta a extensão do racismo com o “suposto aceite” dos pais de Meninita da proposição da médica veterinária em assumir a identidade de homem:

Nas noites seguintes, a veterinária aparecia com seu disfarce. Subia ao quarto de Meninita e lá se demorava. Dona Esmeralda, na sala, chorava em surdina. Pacheco bebia, devagaroso. Passadas horas a veterinária descia, ajeitando no rosto uma inexistente madeixa. Fosse pela qual razão, a verdade é que Meninita arrebitava. A veterinária, dias depois, se retirou, nuvem naquela estrada onde mesmo a poeira rareava. Meninita, na manhã seguinte, desceu à loja, a velha revista na mão. Sentou-se no balcão e inquiriu a sombra do outro lado: — Qué quer? (Couto, 2018, p. 96).

A perspectiva da heterossexualidade é mantida por Mia Couto, quando ele apresenta o jovem e o desespero de Dona Esmeralda ante a gravidez de Meninita:

— Nossa filha está grávida, Manuel! Choveram insultos, improperiou-se. Os vidros das janelas se estilhaçaram, tais as raivas do Pacheco: eu mato o cabrão da doutora! A mulher implorou: agora, sim, era assunto de ir à vila. O marido que quebrasse seu juramento e superasse as montanhas de volta ao mundo. De noite, o casal se fez à viagem, recomendando à filha mil cuidados e outras tantas trancas. E sumiram-se no escuro. Na janela, Meninita ainda espreitou a poeira da estrada iluminada pela lua. Subiu ao quarto, abriu a revista das velhas fotos. Vencida pelo sono se ajeitou no colchão em rodilha de lençóis. Antes de adormecer, apertou a mão negra que despontava no branco das roupas (Couto, 2018, p. 97).

A partir das citações supracitadas, ressaltamos o seguinte: o conto apresenta a passagem de um corpo a outro, um corpo mulher a um corpo homem; um corpo menina a um corpo jovem, de 18 anos, desejoso; um corpo heterossexual a um corpo lésbico. O trânsito é costurado, na narrativa, pela ideia de que vestir roupa de homem torna a veterinária homem. Os rastros do racismo são destacados como também a homossexualidade, a lesbianidade e o travestismo, marcado pela ideia de que homens que se vestem com roupas de mulher tornam-se mulheres e vice-versa. Acerca desta ideia no conto de Mia Couto, Márcio Matiassi (2010) assim escreve:

Nesta narrativa o colapso na divisão dos gêneros é levado ao extremo. A já citada desordem causada pela figura do travesti é tal que instiga Pacheco a (con)fundir o masculino e o feminino ao aventar a hipótese de que fora uma mulher vestida de homem que engravidara sua filha. Mas o conto ainda estará a romper outra fronteira. Na verdade, ele tematiza a intersecção entre os binômios de sexo e raça (p. 94).

Além de projetar uma noção de intolerância às diferenças e aos diferentes, ao(s) Outro(s), o absurdo toma posse da narrativa no universo dos pais da menina, uma vez que se torna mais plausível para eles colocar a responsabilidade da gravidez da filha na veterinária, mulher, que assimilar o óbvio: a menina havia engravidado de um homem negro. Como expresso por Rothwell “So blinding is their racial prejudice that a White female father is deemed to be more feasible than one of “those others, of a different color”” (Rothwell 2004, p. 146 *apud* Matiassi, 2010, p. 94).

Matiassi continua explicando que, em conformidade com Rothwell “a Moçambique sob a presidência de Samora Machel conservou os tabus e preconceitos da era salazarista, mostrando-se intolerante com “desvios” sexuais” (Rothwell, 2004, p. 147 *apud* Matiassi, 2010, p. 94). Ainda em relação a isso, Matiassi ressalta que:

Se sexo e raça figuraram durante tanto tempo como assunto interdito, agora, a derrubada de ambos tabus se opera simultaneamente, (con)fundindo-se para desestabilizar o *status quo* da sociedade patriarcal-racista. Apenas frise-se que a quebra do tabu racial, ao menos no contexto dessa narrativa, é mais inadmissível/absurdo/impensável que a derrubada da fronteira de gênero (Matiassi, 2010, p. 94).

É necessário destacar que sexo e raça não devem ser tidos como tabus, mas sim como dispositivos de poder, mecanismos produzidos e refinados na era moderna para sustentar e consolidar o sistema que visa oprimir os Outros. A interdição da raça e do sexo são parte do mecanismo de poderes e controle por meio dos quais se efetuam uma série de sanções sobre o corpo e o desejo.

Enfatizamos, desta forma, que o sistema racista, patriarcal, heterossexual e binário é expresso no conto “A filha da solidão” e ele é fonte e mote para a análise da sociedade pela articulação corpo, gênero e raça como possibilidade de leitura da atualidade, do *apartheid* contemporâneo. Estas são as potencialidades pedagógicas que o conto oferece para a discussão do racismo em sala de aula, refletindo sobre o racismo na atualidade, tanto no Brasil quanto em todas as partes do mundo. A leitura e compreensão do lugar do autor, um homem branco, biólogo e moçambicano e a leitura que oferece com sua narrativa, permite-nos pensar em elementos para o entendimento, análise e discussão da história da África e do racismo contemporâneo no espaço escolar.

No próximo livro analisado intitulado “As Crônicas marcianas”, escrito por Ray Bradbury, escolhido como parte do corpus de análise pertencente ao tema “racismo”, encontramos uma narrativa que nos permitiu analisar a questão ambiental. A narrativa apresenta o planeta Marte, sendo identificado por um humano do planeta Terra como um planeta que possui um ar rarefeito, que causa dificuldade de respirar em humanos que lá chegam. Bradbury apresenta, Benjamin Driscoll, 31 anos de idade, que desafia o problema e põe em prática uma ideia para melhorar a vida dos humanos em Marte:

E sua intenção era fazer Marte ficar verde e alto com árvores e folhagens, produzindo ar, mais ar, crescendo mais a cada estação; árvores para refrescar as cidades no verão escaldante, árvores para segurar os ventos de inverno. Havia tantas coisas ali que uma árvore podia fazer: colorir a paisagem, fornecer sombra, dar frutos ou se transformar em diversão para as crianças, todo um universo suspenso para subir e para se pendurar; uma arquitetura de alimento e prazer, esse o significado de uma árvore. Mas, acima de tudo, as árvores destilariam ar frio para os pulmões, e produziriam um leve farfalhar para os ouvidos durante as noites passadas na cama branca, até que o sono chegasse suavemente com o som (Bradbury, 2018, p. 124–125).

A importância das árvores para a vida no planeta é posta em evidência na narrativa. A personagem da história percebe que não havendo natureza em Marte não era possível habitar aquele espaço pois não era possível respirar.

— É por isso que eu estou aqui — disse. O fogo estalou. — Na escola, contaram a história do Johnny Appleseed, que atravessou a América plantando macieiras. Bom, eu estou fazendo ainda mais. Estou plantando carvalhos, elmos e bordos, todo tipo de árvore, álamos, pinheiros e castanheiras. Em vez de gerar apenas frutas para o estômago, estou fazendo ar para os pulmões. Quando estas árvores crescerem alguns anos, imagine só quanto oxigênio produzirão! (Bradbury, 2018, p. 125-126).

Benjamin Driscoll percebe que suas ações poderiam terminar com a dificuldade dos humanos que se dispunham chegar a Marte. Bradbury apresenta um homem saudosista, quando se depara com um mundo devastado, que começa a entender que sem natureza não há oxigênio, não há alimento, *ergo*, a vida humana não pode ser desenvolvida. O protagonista, em agonia, descobre que a resposta está no ar:

Deixaram-no deitado, ofegante, fazendo movimentos pavorosos, como um peixe fora da água. E ele pensava: ar, ar, ar. Vão me mandar de volta por causa do ar. E virou a cabeça para olhar pelos campos e as colinas marcianas. Focou a paisagem em foco, e a primeira coisa que notou é que não havia árvores, absolutamente árvore nenhuma, em qualquer direção, até onde os olhos alcançavam. O território estava vazio, um território de marga negra, sem nada por cima, nem mesmo capim. Ar, pensou, aquela coisa rala que assobiava por suas narinas. Ar, ar. E, no alto das colinas, ou à sombra delas, ou até mesmo nas proximidades dos pequenos riachos, nenhuma árvore, nenhuma única folha verde de capim. Claro! Sentiu que a resposta não veio da mente, mas dos pulmões e da garganta. E foi como uma lufada de oxigênio puro, elevando-o. Árvores e capim. Olhou para as mãos e as virou. Plantaria árvores e capim (Bradbury, 2018, p. 126-127).

Finalmente, o jovem consegue realizar o seu objetivo, trazendo ar e oxigênio para Marte, algo que só conseguiu através das árvores:

Tinha trabalhado e esperado durante um longo mês de calor e, agora, em pé, virou-se finalmente para a direção de onde viera. A manhã era verde. Até onde podia enxergar, as árvores se destacavam contra o céu. Não uma, não duas, não uma dúzia, mas os milhares de árvores que ele tinha plantado em sementes e mudas. E não eram árvores pequenas, não, não eram brotinhos, não eram galhos delicados, mas árvores grandes, árvores enormes, tão altas quanto dez homens, verdes, verdes, gigantescas e frondosas, árvores reluzindo suas folhas metálicas, árvores farfalhando, árvores delineando as colinas, pés de lima, pés de limão, sequoias, mimosas, carvalhos, elmos, álamos, cerejeiras, bordos, freixos, macieiras, laranjeiras, eucaliptos, atingidos por uma chuva tumultuosa, alimentados por um solo alienígena e mágico que, diante de seus olhos, brotavam novos galhos, abriam-se botões. — Impossível! — gritou o senhor Benjamin Driscoll. Mas o vale e a manhã estavam verdes. E o ar! (Bradbury, 2018, p. 129).

Ao longo do livro, o narrador apresenta a chegada de humanos em Marte e expõe a forma como eles encontram entraves, como o encontrado por Benjamin Driscoll quem observa Marte e sente que este planeta não lhe é apto, e, imediatamente, busca formas de controlar as condições que lhe são inóspitas no planeta, manipulando o solo que desconhece para adaptá-lo às suas necessidades.

Por todos os lados, como uma corrente móvel, um rio montanhês, vinha o ar novo, o oxigênio que exalava das árvores verdes. Dava para vê-lo subir em espirais cristalinos. Oxigênio, fresco, puro, verde, oxigênio frio transformando o vale em um delta de rio. Em um instante os portões da cidade se abriam, as pessoas saíam correndo através do novo milagre do oxigênio, inalando, saboreando o pulmão cheio, as bochechas rosadas, o nariz congelado, os pulmões reavivados, o coração saltando no peito e os corpos cansados erguidos em uma dança. O senhor Benjamin Driscoll tomou um longo gole de ar aquoso e verde e desmaiou. Antes que acordasse, cinco mil novas árvores tinham se erguido sob o Sol amarelo (Bradbury, 2018, p. 130).

Os termos “oxigênio” e “novo milagre do oxigênio” apontam para a personagem como o arquiteto disciplinado, e, ao mesmo tempo, como o arquiteto do espaço disciplinado, regulador do meio que lhe possibilite, garanta e assegure a vida em outro planeta, tornando-se em colonizador e regulador de recursos em outro espaço. É possível fazer aproximações entre a noção de Driscoll em relação à natureza e ao oxigênio produzido pelas árvores, e a importância da preservação do meio ambiente, possibilitando que sejam feitas reflexões pelos professores em sala de aula sobre a

natureza e a importância que esta tem para os seres humanos, pois é evidenciado no livro, que sem o ar não é possível viver.

Fazendo uma conexão entre ar e natureza e, também, entre ar e meio ambiente saudável, podemos enxergar a obra na sua potencialidade pedagógica, pois esta abre o caminho para outras reflexões e permite que os estudantes façam suas próprias conexões entre o livro e seu cotidiano como seres que todos os dias têm contato com a natureza, bem como permite refletir em torno às práticas que têm efeitos positivos e negativos no meio ambiente.

Em outro capítulo da obra intitulado “Flutuando no espaço” é apresentado o racismo em funcionamento e a escravização como seu principal mecanismo. O modo como o capítulo é tecido permite-nos pensar no funcionamento dos mecanismos de exclusão do discurso, tal como explicados por Foucault (2014):

Ora, a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro. Questiona o sujeito que fala através e a partir do enunciado, como provam os procedimentos de exclusão e os mecanismos de rejeição que entram em jogo quando um sujeito que fala formula um ou vários enunciados inassimiláveis; [...] a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, na medida em que a doutrina vale sempre como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença previa - pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação (p. 42-43).

No começo da narrativa é apresentado um diálogo que mostra duas personagens, que fazem parte da população branca norte-americana, impressionadas com uma notícia:

— Você soube?
— Soube do quê?
— Dos negros, dos negros!
— E daí?
— Eles vão embora, estão partindo, você não soube?
— Como assim, indo embora? Como podem fazer isso?
— Podem fazer, vão fazer, estão fazendo.
— Só alguns?
— Todos os que moram aqui no Sul!
— Não.
— Sim.
— Preciso ver isso. Não acredito. Para onde estão indo...? Para a África?
Silêncio.
— Marte.

- Você quer dizer o planeta Marte?
- Isso mesmo (Bradbury, 2018, p. 151).

Na história, personagens brancas e violentas como Samuel Teece, que fala de forma agressiva sobre e com os negros e negras, demonstram o racismo estrutural naquela sociedade, pois os/as afrodescendentes não só deviam trabalhar para os brancos racistas e escravocratas, mas também tinham de aceitar as suas vontades egoístas e injustas. Por este motivo, os brancos não conseguem acreditar os acontecimentos em curso, tendo em vista que o plano dos negros/as de fugir para Marte já está em ação:

Samuel Teece não conseguia acreditar.

- Nossa, diabos, como foi que eles conseguiram o transporte? Como é que eles vão chegar a Marte?
- Foguetes — disse o vovô Quartermain.
- Aqueles idiotas. Onde arrumaram foguetes?
- Economizaram e construíram.
- Nunca ouvi falar disso.
- Parece que esses pretos agiram em segredo, trabalharam sozinhos nos foguetes, não sei onde... na África, talvez.
- Mas eles podem fazer isso? — quis saber Samuel Teece, andando de um lado para o outro na varanda. — Não há nenhuma lei contra isso?
- Não é como se eles estivessem declarando guerra — disse o vovô, baixinho.
- De onde é que vão decolar, malditos, trabalhando em segredo, maquinando?
- gritou Teece (Bradbury, 2018, p. 153).

Uma outra afirmação de Foucault ressalta que o poder exercido como proibição é uma estratégia doutrinária bem definida e eficaz, considerando o efeito que causa nos sujeitos - dividir e conquistar:

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam (Foucault, 2014, p. 43).

As relações de poder envolvidas na história em questão, que remetem à época da escravidão, têm como modo de expressão dos discursos, atitudes e falas depreciativas sobre os/as negros/as e, mantêm, ao mesmo tempo, a relação de dependência, de

necessidade de mantê-los por perto, a fim de sustentarem-se. Ressalta-se que, na narrativa, os brancos que alegam não se importarem com a saída dos/as negros/as, que não os/as respeitam e admitem, no momento em que eles/as decidem sair do planeta Terra, tentam impedi-los e utilizam-se do mecanismo de manipulação das suas emoções:

Na estrada iluminada, quente e sem vento, chegou primeiro uma mulher branca e depois outra, todas com rosto estupefato, todas farfalhando como papéis antigos. Algumas choravam, outras permaneciam impassíveis. Todas vinham à procura do marido. Empurravam as portas de vaivém dos botecos, desaparecendo lá dentro. Entravam nas quitandas frias e silenciosas. Iam a farmácias e oficinas. E uma delas, a senhora Clara Teece, chegou à frente empoeirada da varanda da loja de ferragem, piscando sem parar para o marido rígido e bravo, enquanto o rio negro corria a toda a velocidade atrás dela.

— É a Lucinda, você precisa voltar para casa!

— Não vou voltar para casa por causa de uma crioula maldita!

— Ela está indo embora. O que farei sem ela?

— Vai ter de colocar a mão na massa, quem sabe. Eu é que não vou me ajoelhar para impedir que ela vá embora.

— Mas ela é como um membro da família — a senhora Teece choramingou.

— Não grite! Não admito que você fique aí se lamentando em público por causa de uma maldita...

O soluço baixinho da mulher o deteve. Ela enxugou os olhos com um lençinho.

— Fiquei dizendo para ela: “Lucinda, fique que eu aumento o seu salário, e você pode ter duas noites de folga por semana se quiser”, mas ela já estava decidida. E perguntei-lhe: “Mas você não me ama, Lucinda?”, e ela respondeu que sim, mas tinha de ir porque as coisas eram assim, e pronto. Ela arrumou a casa, tirou o pó, colocou o almoço na mesa e então... foi até a porta da sala, ficou lá parada com duas trouxas, uma do lado de cada pé, e apertou a minha mão e falou: “Adeus, senhora Teece”. E daí foi embora. E lá estava o almoço dela na mesa, e todos nós aborrecidos demais para comer. Continua lá, até agora, eu sei, da última vez que olhei estava esfriando.

Teece quase bateu nela.

— Que diabos, senhora Teece, volte já para casa. Não fique aqui fazendo cena!

— Mas... (Bradbury, 2018, p. 154-155).

O autor coloca na narrativa a senhora Teece, mulher branca, que busca o marido para impedir que Lucinda, sua empregada negra, vá embora. São apresentados recursos racistas como “[...] ela é como um membro da família”. Além do mais a senhora Teece apresenta a proposta de dar duas noites de folga como medida de manutenção da posição de Lucinda na condição de escravização, além de a exigir amor (manipulação dos sentimentos): “Mas você não me ama, Lucinda?” ou a manipulação das decisões e vontades: “Lucinda, fique que eu aumento o seu salário, e você pode ter duas noites de folga por semana se quiser”, entre outros discursos que se entremeiam para dissuadir e

perpetuar o poder branco, pois, se não funciona o poder como proibição, dizendo “não faça”, invoca-se o poder da persuasão, e, assim, é evidenciado como o racismo está entre as amostras de poder mais explícitas.

O livro explicita o modo como brancos/as sentem-se donos dos/as negros/as e impõem a relação dono-escravizado pela busca de mantê-los na Terra. A agressividade é sintoma do racismo e machismo do senhor Teece:

Sam entrou na escuridão quente da loja. Voltou alguns segundos mais tarde com uma pistola prateada na mão.

A mulher foi embora.

O rio corria preto entre as construções, com murmúrios, estalos e um farfalhar constante. Era um fluxo silencioso, cheia de certeza; sem risadas, sem violência, só um fluxo firme, decidido e incessante.

Teece sentou-se na ponta de sua cadeira de madeira maciça.

— Se algum deles der uma risada, juro por Deus que o mato.

Os homens ficaram esperando.

O rio passava em silêncio naquele meio-dia idílico.

— Parece que você vai ter de cavoucar seus próprios nabos, Sam — vovô riu.

— Também sou bom em matar caras brancos. — Teece nem olhou para o velho.

O vovô virou a cabeça para o outro lado e fechou a boca.

— Espere aí! — Samuel Teece pulou da varanda. Esticou a mão e puxou as rédeas de um cavalo montado por um negro alto.

— Você, Belter, é melhor vir aqui! (Bradbury, 2018, p. 155).

O senhor Teece, aquele que diz não se importar com os/as negros/as nem com o que desejarem fazer, desesperado, recorre a táticas de ameaças e terror com os/as afrodescendentes que estavam na estrada em direção aos foguetes que os levariam para Marte. Servindo-se de um discurso desesperado e distorcido, a personagem utiliza esses recursos com o intuito de evitar que os/as negros/as esqueçam a decisão e continuem a trabalhar para os/as brancos/as. O Teece tenta evitar, duas vezes, que dois negros fujam. Um deles tinha uma dívida de 50 dólares e, por isso, Teece impôs que deviam trabalhar para ele por mais dois meses para quitar a dívida. Diante disso, dois outros negros juntam-se para recolher o dinheiro para pagar a dívida do amigo:

Samuel Teece estava tomado pela raiva. Subiu na varanda e ficou olhando para a aglomeração que passava. Agitou a pistola.

E depois de um tempo, quando precisou tomar alguma atitude, começou a gritar para qualquer um, para qualquer negro que olhava para ele.

— Bang! Lá vai mais um foguete para o espaço! — gritava bem alto, para todo mundo ouvir. — Bang! Pelo amor de Deus! — As cabeças negras nem se

abalavam, fingiam não escutar, mas os olhos se movimentavam um pouco para o lado e logo voltavam para a frente. — Bam! Todos os foguetes caindo! Berrando, morrendo!

Bang! Deus Todo-Poderoso, ainda bem que eu estou aqui na boa e velha terra firma. Como diz aquela velha piada, quanto mais firma, menos terra! Ha, ha!

Os cavalos marchavam, levantando poeira. As carroças rangiam sobre as molas estragadas.

— Bang! — a voz dele era solitária no calor, tentando apavorar a poeira e o céu ensolarado. — Bum! Pretos por todo o espaço!

Atirados para fora dos foguetes iguais a peixinhos atingidos por um meteoro, por Deus! O espaço é cheio de meteoros. Vocês sabiam disso? Claro! Grossos como um tiro de carabina, cabum! Vão acertar esses foguetes de lata igual patinhos na lagoa, igual um cano de barro! Umas latas de sardinha velhas cheias de bacalhau preto! Batendo igual massa de bolo, bang, bang, bang! Dez mil mortos aqui, dez mil ali. Flutuando no espaço, dando voltas e mais voltas na terra, para sempre e para sempre, lá no frio, bem longe, Senhor! Vocês aí, ouviram? (Bradbury, 2018, p. 159-160).

Observa-se, na citação anterior, nas tentativas de intimidação do senhor Teece, o desespero por manter as relações de poder de brancos/as sobre negros/as ativas. Esta informação, mesmo que ficcional, demonstra que o racismo é um sistema perverso e desumanizador. Sua prática é operada por pessoas e instituições que naturalizam diversas formas de violência e práticas criminosas. Nesta história, o racismo introjetado na sociedade branca norte-americana, não permite ver os/as afrodescendentes como capazes de tomarem suas próprias decisões e, também, de se posicionar contra sua condição, imposta pelos brancos, de escravizados, sendo isto representado pelas falas dos homens brancos:

Os homens continuavam sentados na varanda da loja de ferragens, sem piscar nem engolir.

— Não consigo entender por que eles foram embora agora. As perspectivas são boas, quer dizer, cada dia conquistavam mais direitos. O que eles querem, afinal de contas? Aqui já não há mais imposto, cada vez mais estados aprovam leis antilinchamento, e eles têm todos os tipos de direitos igualitários. O que mais querem? Ganham quase tanto quanto os brancos e, mesmo assim, lá vão eles (Bradbury, 2018, p. 161).

A relação entre negros/as e brancos/as tem sido demarcada por um poder unilateral, o poder branco. No entanto, o/a negro/a sempre se movimentou e produziu transgressões à ordem imposta, mesmo se o/a branco/a mantém-se como a figura que determina, proíbe e interdita. Após a partida dos foguetes, os homens brancos ficaram na terra, solitários e reflexivos, abrumados pelo que tinha acabado de acontecer, contudo,

o que ficou fixado na mente do senhor Teece foi que um dos meninos negros ainda o chamara de senhor, como símbolo, segundo ele, de respeito:

Os homens ainda estavam sentados ali, escutando com atenção, observando o céu. Bem quando Teece se sentou e desamarrou os sapatos apertados, alguém gritou: — Olhem! — Que se dane! — respondeu Teece. Mas os outros olharam. E viram os foguetes dourados erguendo-se no céu. Deixando um rastro de chamas, sumiram. Nas plantações de algodão, o vento soprava preguiçoso entre os chumaços branquinhos. Em campinas ainda mais distantes, as melancias repousavam, intocadas, como tartarugas estiradas ao sol. Os homens na varanda apumaram o corpo, olharam um para o outro, olharam para as cordas amarelas empilhadas com cuidado nas prateleiras da loja, olharam para as balas brilhando com seu latão amarelado em seus estojos, viram as pistolas prateadas e as espingardas compridas de metal negro penduradas lá no alto, silenciosas nas sombras. Alguém colocou um capim na boca. Alguém desenhou uma figura na poeira do chão. Afinal, Samuel Teece ergueu o sapato, triunfante, virou-se, ficou olhando, e disse: — Vocês não repararam? Até o último instante, por Deus, ele me chamou de “senhor”! (Bradbury, 2018, p. 168-169).

O racismo é materializado em todo o desenvolvimento da obra, inclusive no final quando os/as negros/as já haviam partido. O senhor branco ainda se manteve numa posição de superioridade, negando-se a aceitar que seu poder, aquele uma vez exercido sobre os/as afro-americanos/as, já não surtia mais efeito, pois foi anulado pela outra parte, a dos/as escravizados/as. O fato de o menino chamar o homem de senhor, pode significar muitas coisas. Para o homem branco foi um sinal de que o poder dele era tão grande que o menino, até mesmo em sua partida, não conseguia desrespeitá-lo, porém, talvez, para o menino, simplesmente representou um costume aprendido sob exigência, por não conhecer outra forma de tratamento perante os brancos ou ainda um tom de ironia utilizado como forma de resistência do menino negro. A potencialidade pedagógica desta história está nos ensinamentos sobre as formas de operação do racismo e das relações de poder, possibilitando a reflexão do racismo na atualidade.

Tendo conhecimento do conteúdo dos livros pertencentes ao *corpus* de análise, é possível afirmar que as obras selecionadas do PNLD 2020 Literário exigem que aquele ou aquela que pretenda pensar, discutir e ensinar sobre Racismo Ambiental terá que produzir as conexões necessárias entre os conceitos apresentados pelos livros, tendo em vista que, mesmo se existem aproximações entre racismo e meio ambiente em algumas das obras analisadas, na maioria delas observam-se distanciamentos entre ambas problemáticas o que dificulta o entendimento do Racismo Ambiental.

Assim, “A menina sem palavra” e “Mandela: o africano de todas as cores” explicitamente aludem sobre o racismo. Já as obras “A montanha da água Lilás – fábula para todas as idades” e “Janela mágica” centram-se na discussão ambiental. A obra “As crônicas marcianas” trata tanto da temática ambiental quanto da temática racial, contudo estas são tratadas em capítulos separados, não havendo conexão aparente.

A obra que mais aproxima-se da discussão do Racismo Ambiental é “Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão verde”. Cabe ressaltar que, na narrativa, o conflito entre o grupo do Movimento do Cinturão Verde, liderado por Wangari Maathai, e os governantes da região é construído a partir da tensão entre as decisões dos políticos e a luta das mulheres. O ativismo ambiental, o feminismo e a importância da união da população negra para alcançar objetivos são temas transversais que podem ser discutidos em conjunto com o Racismo Ambiental.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões relacionadas aos objetivos traçados pela pesquisadora com o intuito de responder à pergunta de pesquisa refletem, em princípio, um déficit na temática do racismo ambiental em obras literárias tanto no Brasil quanto na Colômbia. Contudo, foi possível encontrar discussões meio ambientais e étnico-raciais ao longo das narrativas.

Nas obras do PNLEO, Colômbia, a temática do Território e da sua conexão ancestral com os seres humanos e não-humanos apresenta-se de forma a ressaltar sua cosmovisão perante a agressividade da colonialidade e da colonização. O território torna-se marca indelével nas obras colombianas e é exibido no conjunto dos livros de modo diverso. Pela diversidade são denunciadas as tentativas e concretização da invasão europeia aos *territorios narrados*, bem como os impactos sobre corpos indígenas e afro colombianos. Um dos efeitos é a disposição do racismo ambiental que se efetua sobre os descendentes de africanos e indígenas.

As lutas empreendidas pelos negros e negras, que cada dia visam reivindicar seus direitos outorgados oficialmente por diversas leis, não cessam. Elas permanecem porque embora tenham sido promulgadas em países como o Brasil e a Colômbia, não são efetivadas, nem garantidas. O direito à vida, à segurança, à terra, à liberdade, à saúde, à educação, violentados continuamente, são expressos nas ações e planos nacionais de educação e política do livro tanto brasileiro quanto colombiano, o que se torna, a nosso ver, a admissão pública e estatal de que afrodescendentes e indígenas são, ainda, constantemente vulnerabilizados e descartados.

A existência de obras literárias que tenham como temáticas principais o racismo e a destruição e necessidade de proteção ambiental válida que não se trata de problemas superados, pelo contrário, reitera que cada dia tornam-se mais vigentes e reforçam-se dentro dos sistemas sociais, culturais, educativos, políticos e econômicos de ambos os países que, teoricamente, deveriam proteger e garantir a todos e a todas os direitos fundamentais, sem distinção de raça, classe social e/ou gênero, procurando a equidade social.

Considerando a análise das obras é possível afirmar que, os discursos de controle, governo e poder são fortemente reiterados por um sistema de poder transnacional, extrativista e colonizador. O racismo, para a sua manutenção, organiza-se à sua conveniência e necessidade de deter o poder sobre a vida, atuando em diversas fronteiras e, nelas transmuta-se, ampliando ainda mais as garras. Ao lermos as obras tendo como *a priori* a noção de racismo ambiental, ou melhor ainda, tendo como eixo de condução a compreensão que o modelo social hegemônico no Ocidente opera por práticas racistas, entre elas, o racismo ambiental, localizamos, na maioria dos textos analisados, elementos que permitem esse reconhecimento, no entanto, neles tal conceito, racismo ambiental, não é expresso.

Como uma das conclusões possíveis para o funcionamento deste sistema tem-se que, o racismo estrutural e institucional que permeiam os sistemas sociais, mais especificamente o sistema educativo, são os responsáveis por esta realidade. Mesmo se é evidente que o tema étnico-racial e a temática ambiental estejam presentes no currículo escolar há, na atualidade, ausência de proposição de textos e leituras, pelas políticas oficiais, que favoreçam a discussão do racismo ambiental a ser discutida no espaço escolar.

No caso dos livros do PNLEO, Coleção *Territórios Narrados*, estes enfatizam as tradições, crenças e cultura de afro-colombianos e indígenas, trazendo como pano de fundo os motivos pelos quais elas existem nesses territórios específicos, no passado colonizados por espanhóis que se utilizaram do tráfico humano, da migração forçada de negros e negras para a realização do trabalho escravo em espaços territoriais distantes de seus lugares de origem. Não obstante, não são considerados na discussão dos problemas territoriais passados e recentes que dificultam o atual cotidiano das populações, sendo marcas do racismo.

As populações negras e indígenas, constantemente postas à margem pelos detentores do poder que mantem tentativas frequentes de vulnerabilização, claudicação e cessão do direito inalienável dos territórios denominados como *palenques* e territórios indígenas, são perseguidas pelas tentativas de destruição dos seus territórios, bem seja de forma proposital ou como resultado de práticas do racismo ambiental. Em contraposição, estas populações continuam lutando e não desistem de proteger os

territórios para as atuais e as futuras gerações. Eis a relevância da educação nesta luta, ressaltando que a instituição escolar não deve se colocar a favor do interesse de sistemas políticos e econômicos extrativistas e racistas, mas sim como lugar de problematização, resistência e recusa a eles.

Os livros analisados são ferramentas de resistência que exigem uma leitura crítica e de caráter transformador, considerando a criticidade acadêmica e social proposta por Paulo Freire quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 11). Assim sendo, com o objetivo de ler os textos de forma crítica é necessário que coloquemos em suspensão o conhecimento, o tipo de leitura histórica, política e cultural que possamos ter em relação a temáticas sociais que, possivelmente, precisem de um olhar atualizado pelas provas existentes de racismo ambiental, tanto no Brasil quanto na Colômbia.

A criticidade é tornada possível por meio da compreensão das informações metalinguísticas implícitas que estão por trás das obras e de suas intencionalidades. Dessa maneira, a apresentação dos territórios colombianos encontra-se entrelaçada as atrocidades de tempos passados e presente produzidas pela estruturação de um sistema geopolítico racista que continua eliminando, de diversas formas, afrodescendentes e indígenas nos países da América Latina e em todo o mundo.

Ir além da leitura para adentrar-se nestes territórios com criticidade, possibilita a expansão da consciência humana para o reconhecimento social e cultural destas comunidades, pois, a leitura crítica permite a leitura do entorno social, político e cultural. Com esta finalidade, se faz necessária a contextualização histórica das obras, pois é imperativo situá-las no momento presente, a partir do seu passado histórico. Desta forma, se bem situadas e ampliadas com outras leituras, as obras da coleção *Territorios Narrados* e as obras aprovadas pelo PNLD 2020 Literário são fontes que permitem a instalação da discussão sobre o racismo ambiental, pois para que isto aconteça é exigido que sejam evidenciadas as comunidades, contadas as suas histórias, nomeada a sua cultura, enfim, discutida a produção dos seus territórios.

Os livros da coleção *Territorios Narrados* e do PNLD 2020 Literário, mostram a conexão entre injustiça social e racismo ambiental? Este é um dos questionamentos que surgem da análise das obras, na busca pelas conexões entre racismo e meio ambiente,

pelas aproximações e distanciamentos entre as temáticas e a relevância que é proposta para o âmbito escolar.

Um marcador distintivo entre as obras é a autoria. As obras colombianas, mesmo que produção governamental, tem na sua autoria pessoas das comunidades indígenas e afro-colombianas. Os livros brasileiros têm como autoria, majoritariamente homens e brancos. A única mulher, Cecília Meireles, escreve sobre a temática do meio ambiente, e é branca. O único escritor negro, Obioma Ofeogo, é inglês, filho de pai nigeriano. Mia Couto e Artur Carlos Maurício Pestana (Pepetela) são homens brancos, respectivamente, moçambicano e angolano. Alain Serres é francês e Ray Bradbury é americano. Estas informações indicam, nos livros do PNLD 2020 Literário, o perfil étnico-racial e de gênero da autoria das obras que mantem a tradição de maioria masculina e branca.

De igual forma destacamos que, embora os textos apresentem discussões sobre racismo, práticas racistas, devastação ambiental e os modos de relação entre humanos e entre humanos e não-humanos, defendemos que, a partir das referências teóricas que adotamos, a consideração às particularidades e à história de cada lugar e das configurações de tais práticas são fundamentais para a leitura complexa, para a crítica e a construção do conhecimento. Com isso queremos afirmar que o racismo e a depredação e devastação do ambiente, sem dúvida, são questões transnacionais, mas o modo de suas produções e configurações não são universais.

Observamos, também, que as obras literárias do PNLEO, coleção *Territórios Narrados*, destacam a população negra e indígena colombiana nos seus territórios, considerando suas culturas, costumes, tradições, crenças e, inclusive, suas línguas, o que não acontece nas obras literárias do PNLD 2020 Literário. Nestas obras, os discursos sobre racismo e culturas africanas estão ligadas, especificamente, ao continente africano, como acontece, por exemplo, nas obras de “Nelson Mandela: o africano de todas as cores” e em “Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde”, ambas tratando a temática do racismo, contudo, contextualizadas na África. Assim sendo, destacamos que nas obras literárias do PNLD 2020 Literário não há referências à própria história do racismo no Brasil, nem é possível reconhecer, nos textos, a cultura da população afrobrasileira e/ou indígena, bem como seus processos de resistência e luta. Destacamos que, de igual forma, o programa do PNLD Literário é construído por obras oferecidas pelo

mercado editorial, isto significa que, os livros não são produzidos pelo Estado. Em cambio, os livros do PNLEO são produzidos por comunidades afro colombianas e indígenas, em conjunto com o Estado.

Havemos de, considerando tais particularidades, somarmos esforços para criarmos mecanismos teórico-práticos efetivos para a superação dos racismos, sexismos e destruição do ambiente. Entendemos que, sem dúvida, o texto literário é uma das chaves dessa operação, mas devemos refletir sobre se a exigência de autorias situadas, com pluralidade de raça e gênero é também uma posição a ser defendida quando tratamos de políticas públicas do livro, especialmente porque, nos casos brasileiro e colombiano, elas afirmam o compromisso com a superação do racismo pela formação escolar. Ora, se assim o é, a garantia de autorias negras e indígenas importam para a discussão do racismo e das questões ambientais, pois, afinal, não são as populações de negros/as e indígenas as mais afetadas no mundo pelas iniquidades do racismo e da degradação ambiental?

Dessa maneira, apontamos como indicativo para a (re)formulação de editais de aquisição e distribuição de obras literárias no Brasil, a equidade de gênero, raça e etnia na autoria. Como referendo a nossa proposição tomamos as palavras escritas pela Dra. Rosângela Souza da Silva (2020):

Se a existência é realizada através do corpo, o que assinalaremos sobre corpos que experienciaram/experenciam processos de desumanização e de descrédito impostos pelas mais variadas formas de violência? O que diremos destes corpos que sofreram/sofrem as mais distintas tentativas e consecução de gestão das suas corporeidades nos espaços em que transitam (escolas, universidades, mercado de trabalho, espaços religiosos etc.)? O que faremos com as formas de educar que ainda repugnam, —regulamentam [...] os corpos e instauram processos de —interdição [...] ao corpo negro? (p. 36).

Tomamos os questionamentos de Souza (2020) para afirmarmos que o enfrentamento aos racismos, e, nesta tese, ao racismo ambiental, um tema embrionário na pesquisa em Educação, se constrói à medida que as vozes daqueles que “experienciaram/experenciam processos de desumanização e de descrédito impostos pelas mais variadas formas de violência [...] que sofreram/sofrem as mais distintas tentativas e consecução de gestão das suas corporeidades nos espaços em que transitam [...]” (p. 36) onde as práticas de desumanização do Outro, através de ações

racistas e ambientais são comuns, sejam audíveis, bem como as letras a serem lidas no contexto da escola e da formação, virem dos grupos vulnerabilizados de que tratam os textos. Alertamos que estamos nos referindo ao recorte de livros que elegemos, a partir dos critérios que utilizamos para a pesquisa.

De igual forma, ressaltamos que a escola como instituição não escapa dos racismos, por isso deve ser considerado o contexto de veiculação das obras nas escolas, as autorias, os lugares de pertencimentos e o modo como os programas dos livros é organizado e materializado, na Colômbia e no Brasil. Também não podemos esquecer as relações entre saber e poder, as intencionalidades e jogos de interesses, as disputas em torno dos modos de atuação sobre o corpo social e natural, assim como os afastamentos e aproximações entre eles, nas obras.

Outro ponto que se faz necessário ressaltar é o fato de que o sistema educativo como parte das instituições que detém o poder na sociedade, certamente, valida a sua posição através da escolha das obras literárias que devem passar por filtros com o intuito de obter um espaço e circular no ambiente pedagógico-escolar, não obstante, e relembando as colocações de Michel Foucault, mesmo se os discursos refletem o poder imbuído nas entidades que os proferem quando as relações de poder estão em andamento, a força contrária, aquela que visa ser controlada, diminuída e apagada, está em constante luta e por diversos meios busca expressar a sua voz, contrariando o poder e mostrando que do outro lado há um discurso que também é válido.

Os discursos são veiculados dentro de espaços de poder que lhe sustentem, tendo em vista que “E sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo as regras de uma "polícia" discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (Foucault, 2014, p. 35). Com isso, não desconsideramos que os livros distribuídos nas escolas colombianas e brasileiras, até chegarem às escolas, foram filtrados e gerenciados por pessoas e estruturas de poder. Entendemos, assim, que os discursos são controlados, mas escapam e são resistidos e/ou recusados.

De qualquer jeito, se há instituições produtoras, controladoras e distribuidoras dos discursos e, se elas estão imbuídas do racismo institucional, estrutural e ambiental, ou seja, se as instituições mantêm os discursos que sustentam os racismos e a destruição

ambiental, como a instituição escola, fundada com a intenção de manter estes discursos, pode escapar? Entendemos que a aposta em outros discursos, como os decoloniais, antirracistas, de justiça ambiental, feministas e de gênero, em sua distribuição e circulação, poderá produzir uma escola diferenciada da que aí se mantém erguida a favor do império branco, colonial, centrado.

Neste momento histórico e sob este contexto, o Outro, com a sua verdade, deve ter o direito de expressar-se de ter a sua literatura e sua escrita autoral, igualmente disseminada e em circulação entre todas as gentes, a fim de que o direito à voz e a discursos diferenciados seja respeitado e favoreça a todas e todos. A proteção social e educativa deve exigir a veiculação de autores e autoras cujas vidas estejam interligadas com as histórias narradas, com os temas e conceitos que permitam a visibilização das mazelas e belezas da humanidade.

A superação dos discursos racistas, antropocêntricos, e de ataque ao meio ambiente, no âmbito escolar, com a exaltação do heroísmo do branco-europeu é, certamente, um avanço na dinâmica educacional brasileira e colombiana, porém, não devem ser esquecidos os mecanismos de controle que imperaram (e ainda imperam), hegemonicamente no mundo.

Os discursos antirracistas e de proteção ambiental, incluídos nos livros que analisamos, apresentam reflexões e possibilidades de exploração: primeiro dos estatutos que possibilitam mudanças radicais e dos espaços de abertura que podem ser explorados; das relações entre mobilização social, ativismo acadêmico e produção e circulação de outras narrativas não brancas, não racistas, não devastadora da vida no planeta terra e da vida de todo e qualquer espécime; segundo, de inserção da discussão sobre o racismo ambiental, em sala de aula, como conceito importante para o debate atual e contemporâneo.

Manter um processo educativo e formativo que fragmenta e isola é, a nosso ver, reavivar o compromisso com os processos de destruição e violação de direitos. A análise das obras literárias determinou que, de fato, elas são carregadas de potencialidades, apesar de ser evidente a ausência da temática do Racismo Ambiental de forma explícita. A partir das reflexões trazidas por Foucault (2014), entendemos que a seleção de livros que chegam às escolas opera mediante uma vontade de verdade, sendo apoiada por um

suporte institucional que pode manter um conjunto de práticas, aquelas propostas pela pedagogia hegemônica, mas também dita o modo como os saberes devem ser distribuídos, repartidos e atribuídos. Destarte, a vontade de verdade do Outro pode e deve também ser evidenciada, se nos situamos em uma sociedade democrática.

Por fim, com a pesquisa encontramos algumas possibilidades de respostas muito menores que os questionamentos que nos foram tomando de assalto. O racismo e as questões ambientais são questões não resolvidas e ainda não efetivadas pelo estado e pela sociedade. Após a análise das obras literárias compreendemos que, neste momento histórico, a escola não garante processos de formação que permitam a leitura crítica e complexa do Racismo Ambiental.

Uma possibilidade de continuidade deste estudo é o encontro com professores/as colombianos e brasileiros e os usos e leituras que produzem com e partir dos livros, porém, questionamos, teriam eles e elas preocupação em ensinar e aprender sobre a superação do Racismo Ambiental? Permanecemos em discussão, procurando novas ferramentas, inclusive de atuação pedagógica, que nos possibilitem produzir relações solidárias e afetuosas no mundo, no espaço escolar, em nós.

As obras literárias são portas que se abrem a mundos conhecidos e desconhecidos. São textos artísticos que expressam sentimentos, opiniões, vivências, experiências... Os seus autores e autoras servem-se da licença poética para criar mundos ficcionais, não tendo a obrigatoriedade de considerar registros históricos, problemas sociais, políticos, econômicos, guerras, enfim, problemáticas que afetam a indivíduos de todas as partes do mundo. Agradecemos, então, que existam livros como os analisados nesta tese de doutorado, pois os autores e autoras, ao escolher registrar movimentos sociais, lutas políticas, injustiças sociais e ambientais, escolhem, também, fazer parte da luta contra os problemas que nos atingem a todos os seres humanos.

Desejo que este trabalho inspire muitos outros pesquisadores a continuarem trabalhando em prol de uma educação antirracista e com consciência ambiental, para que os/as habitantes deste planeta podamos usufruir das suas bondades, sem distinção de raça e gênero. É por isto que encerro esta pesquisa não de forma pessimista, mas esperançosa de que há possibilidades de um mundo melhor, e de que o que hoje parece uma utopia inalcançável, torne-se alcançável.

Referências Bibliográficas

ACSELRAD, H. Ambientalização das Lutas Sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. São Paulo: SCIELO, **Estudos Avançados** 24 (68), p. 104, 2010.

ACSELRAD, H; LEROY, J. (Orgs.). Apresentação. In: FASE; ETTERN/ IPPUR. **Relatório-síntese: Projeto Avaliação de Equidade Ambiental como instrumento de democratização dos procedimentos de avaliação de impacto de projetos de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FASE - Solidariedade e Educação e ETTERN - Laboratório Estado, Trabalho, Território e Natureza do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ), 2011.

ANGULO, M. V. **La niña del maní**: monasita ri ngubá / Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó; Pérez, B. M.; Pérez M. S.; Padilla, L. V. Traducción, Josefa María Hernández Cabarcas. Ilustraciones, Santiago Guevara, 1a ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc, 2020.

ALMEIDA, S L de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-74-9.

ALMEIDA, J. R. N. **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente**. Bielschowsky, R., Ribeiro, M. A., Veiga, J. E., Dallari, P., Santilli, J., Santilli, M., Barata, M., & Wrobel, P. Belo Horizonte: Editora UFMG. São Paulo: Editora Peirópolis LTDA. ISBN: 8575962337, 9788575962336. (328 páginas), 2009.

APPIAH, K. A. **In My Father's House**: Africa in the philosophy of culture. New York: Oxford University Press, 1992.

A Redenção de Cam (1895), de Modesto Brocos. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/wp-content/uploads/2018/08/%E2%80%98A-Reden%C3%A7%C3%A3o-de-Cam%E2%80%99.jpg>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRADBURY, R. **As crônicas marcianas**. Tradução Ana Ban. São Paulo: Agência O Globo, 2018.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 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 União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%2

Ono,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Editais de Convocação 02/2018** – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2018 literário. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, no 75, p. 40, 19 de abr. de 2018. Disponível em: <https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/EDITAL-PNLD-2018-LIT-3-RETIFIC.-04.06.2018.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia Digital PNLD Literário – Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**, Dados das Teses e Dissertações da Pós-Graduação 2017 a 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL, Constituição Federal. Artigo 225, Legislação federal, Brasília, jul./set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL, Constituição Federal. Artigo 205, Legislação federal, Brasília, jul./set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL, Constituição Federal. Artigo 208, Legislação federal, Brasília, jul./set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. 9394/1996. Lei 9.394, inciso I, art. 36. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 sep. 2023.

BRASIL. Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal, 1996-1999. Lei nº 9.276, de 9 de maio de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9276.htm. Acesso em: 04 sep. 2023.

BULLARD, R. **Enfrentando o racismo ambiental no século XXI**. In: ACSELRAD, H; HERCULANO S; PÁDUA, J. Justiça ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

CAMPELLO, B S; SILVA, E V. **Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático**. Biblioteca Escolar em Revista, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 64-80, 5 out. 2018.

Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2018.143430>.

CARRASCO, M. **Educación Ambiental**: política nacional. Bogotá: Fotolito América Ltda., 2003.

CASTAÑEDA, S L M. **Una genealogía del racismo en Colombia: continuidades y discontinuidades del siglo XIX al XX**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.). *Pensar el siglo XIX: cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Pittsburgh: Biblioteca de América, 2004.

CASTILLO, A A; LÓPEZ, E I (ed.). **Los Caminos del Agua**. PÉREZ-RINCÓN, M. *Estadísticas de la Ecología Política: caracterización de las injusticias ambientales en Colombia*. 26. ed. Quito: Justicia Hidrica, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, S; RESTREPO, E. **Genealogías de la colombianidad**: Formaciones discursivas y tecnológicas de gobierno en los siglos XIX y XX. - la ed. - Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008.

CAVALLEIRO, E.S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. São Paulo: Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo (USP – SP). Disponível em: https://books.google.com.co/books/about/Do_sil%C3%A2ncio_do_lar_ao_sil%C3%A2ncio_escolar.html?id=C9sQAAAAYAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 15 jan. 2023.

COMISIÓN DE LA VERDAD. «**¡Porque Palenque es nuestro!**» Dinámicas del conflicto, afectaciones y resistencias en San Basilio de Palenque. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición Capítulo de Pueblos Étnicos, 2022. Disponível em: <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-08/Caso%20Palenque%20San%20Basilio-pdf-2.2MB.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COMISSAO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: 2da Edição. Editora Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

CONNECTAS. **MP da Eletrobrás despreza Funai e Ibama na construção do “linhão” de energia**. 2021. CONNECTAS direitos humanos. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/mp-da-eletobras-despreza-funai-e-ibama-na-construcao-do-linhao-de-energia/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA, Decreto - Ley 2811 de 1974. Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, Artículo 67. Disponível em:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1551>. Acesso em: 07 jun. 2022.

COLOMBIA APRENDE. **Colección Territorios Narrados**. Disponível em: <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/territorios-narrados>. Acesso em: 01 jun. 2022.

COLOMBIA, **Constitución Política de Colombia**. Art. 79. Título II, Capítulo III, De los Derechos Colectivos y del Ambiente, 1991. Disponível em: https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-3/articulo-79#google_vignette. Acesso em: 01 fev. 2023.

COLOMBIA. Constituição (1974). Artículo nº 34.243, de 18 de dezembro de 1974. Diario Oficial No 34.243, del 27 de enero de 1975 PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA Por el cual se dicta el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente. **Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección Al Medio Ambiente**: Título II Acción educativa, uso de medios de comunicación social y servicio nacional ambiental. Colombia, 27 jan. 1975. Disponível em: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_2811_1974.html. Acesso em: 01 jun. 2023.

COUTO, M. **A menina sem palavra**. — 1ª ed. — São Paulo: Editora Bonifácio, 2018. Isbn 978-85-45553-05-2.

DANE. **Departamento Administrativo Nacional de Estadística**. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DIAS, G F. **Ecopercepção**: um resumo didático dos desafios socioambientais. São Paulo: Gaia, 2004.

ESCOBAR, A. **Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes**. Departamento de Antropología Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill: Enviõn Editores, 2010. Disponível em: <https://semilleropacifico.uniandes.edu.co/images/document/antropologia/EscobarLUGAR-en-Territorios-de-diferencia-Lugar-movimientos-vida-redes.pdf>. Acesso em: 04 dec. 2023.

FANON, F. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FERREIRA, N. S. de A.; MELO, E. A. de A. **Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 195–206, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643635>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FERREIRA, Y. N. **O Conto, da Tradição à Contemporaneidade: um exemplo em Luiz Vilela**. Revista Teias [online]. 2019, vol.20, n.59. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052019000500301&lng=pt&nrm=iso>. Epub 22-Jan-2020. ISSN 1982-0305. <https://doi.org/doi10.12957/teias.2019.46212>. FIOCRUZ. **Fundação Oswaldo Cruz**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/>. Acesso em: 02 out. 2022.

FORBES, O. D.; PALACIO, F. S. **En el patio: lina di yaad: In the yard**. Brooks Hill Bilingual School. Tradução para o creole, Shalinda P. Martínez Watson, Penn Dale Humphries Hudgson; traducción al inglés, Tatiana Gómez Ramírez; ilustraciones, Sindy Elefante. 1a ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc, 2021.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1979.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). Coleção tópicos. Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandao; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 42. 301p. Tradução de: Surveiller et punir ISBN: 9788532605085.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido** - 2a ed. - México: Siglo XXI. Editores S.A. de C.V. 248 p: 21x14 cm. (Educación). Traducción de: Jorge Mellado. ISBN 968-23-9589-7, 2005.

FRIEDEMANN, N.; PATIÑO, C. **Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Ministerio de Cultura, 1983.

FUENTES, P. **Racismo ambiental é uma realidade que atinge populações vulnerabilizadas**. Jornal da USP. São Paulo. Jornal da USP no ar 1era edição. Radio USP. 09 de dezembro 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/racismo-ambiental-e-uma-realidade-que-atinge-populacoes-vulnerabilizadas/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programas do livro**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 01 jun. 2023.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação 01/2018** – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático. PNLD 2020. Diário Oficial da União: 269 Revista Alere - Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários- Ppgel - Ano 13, Vol. 21, N.o 01, jul. 2020 - ISSN 2176-1841 seção 3, Brasília, DF, no 60, p. 31, 28 de mar. de 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/2020/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_7__RETIFICACAO.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.

GATTI JUNIOR, D. **Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias**. 1998. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/358443441/Gatti-Junior>. Acesso em: 01 jun. 2022.

GONZÁLEZ G, E. **Campo de partida**. Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable: ¿tensión o transición?. Trayectorias, vol. VIII, núm. 20-21;52- 62 Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León, México, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/607/60715248006.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GUIMARÃES, A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais** Campinas, SP Papirus, 2012. - (Coleção Papirus Educação). ISBN 85-308.0750-2.

IBGE. **Instituto brasileiro de geografia e estatística**. Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRISTEVA, J. **Powers of horror: an essay on abjection**. European Perspectives, New York, v. 2, n. 1, p. 32-211, jan. 1982. Disponível em: <https://www.thing.net/~rdom/ucsd/Zombies/Powers%20of%20Horror.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

LARA, M. G. **Más y mejores aprendizajes**: política pública de recursos educativos. Colombia: Ministerio de Educación Nacional y El Centro Regional Para El Fomento del Libro En América Latina y El Caribe Cerlalc-Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/411089:Politica-Publica-de-Recursos-Educativos>. Acesso em: 07 out. 2022.

LIBÂNEO, J C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** En El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editoriales, 2007.

MATIASSI, M. C. **MIA COUTO: BELIGERÂNCIAS E TRANSGRESSÕES NA FRONTEIRA DOS GÊNEROS.** Londrina: Terra Roxa e Outras Terras – Revista de Estudos Literários, v. 18, out. 2010. ISSN 1678-2054. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 15 julho 2023.

MATO, D. **Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades.** Debate de modernidad/postmodernidad, globalización y construcción de identidades y otras representaciones sociales, consideraciones teóricas y estudios sobre Venezuela, América Latina y el Caribe. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 1995 168 p.: 20 em. (Colección monografías: 42) ISBN 980-00-0754.9.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** Revista Artes & Ensaios, 32., Dez 2016.

MBUGUA, Sophie. **Wangari Maathai: A ambientalista queniana que ganhou o Nobel.** 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/wangari-maathai-a-ambientalista-queniana-que-ganhou-o-nobel-da-paz/a-52297058>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MEIRELES, C. **Janela mágica.** Ilustração Orlando Pedroso. – [5. ed]. – São Paulo: Global, 2018.

MENDES, F. C. P.; LOPES, C. V. G.; SALLES, J. O. **Educação e meio ambiente.** Curitiba: Fael, 2014. 272 p.: il. ISBN 978-85-60531-06-6.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi Cuento" – PNLEO.** Atualizado: 03 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/DescripcionPNLEO/411450:Objetivo-y-Lineas>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA. **Cidadania Ambiental.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacaoambiental/cidadania-ambiental>. Acesso em: 03 maio 2023.

MINISTERIO DE AMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE, AUTORIDAD NACIONAL DE LICENCIAS AMBIENTALES – ANLA. Calendário Ambiental 2023. Bogotá D.C. Disponível em: <https://www.minambiente.gov.co/wp->

content/uploads/2023/02/CALENDARIO-AMBIENTAL-2023.pdf. Acesso em: 21 junho 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,redes%20federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto n.9099, de 18 de julho de 2017**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9099&ano=2017&ato=365QTUE1UeZpWta43>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MONTAÑEZ, G. G.; DELGADO, O. M. **Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional**. Revistas Unal. Cuadernos de Geografía, Vol. VII, No. 1-2, 1998. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co › rcg › download › pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MURILLO, M.; MURILLO, M.; GUTIÉRREZ, A. **Del Pío Pío y otros misterios**. Ilustraciones Julián Ariza. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, CERLALC, 2022. (Territorios Narrados - Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad, Leer es mi Cuento) ISBN impreso: 978-958-785-386-5 ISBN digital: 978-958-785-387-2.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**, 2ª ed. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/ OR Produtor Editor, 2002.

NATES CRUZ, B. **Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio**. 2010. Revista Co-herencia Vol. 8, No 14 Enero - Junio 2011, pp. 209-229. Grupo Territorialidades adscrito al Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanas -ICSH- de la Universidad de Caldas, reconocido por Colciencias (Categoría A), Medellín, Colombia (ISSN 1794-5887).

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa** [livro eletrônico] / Sidnei Nogueira. - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020, 160 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) Bibliografia. ISBN 978-65-87113-04-3.

NUNEZ, C. **Explicación de qué son los combustibles fósiles**. National Geographic. 2016. Disponível em: <https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/explicacion-que-son-combustibles-fo-siles>. Acesso em: 18 out. 2022.

OFOEGO, O. **Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde**. Ilustrações de Eric Muthoga. Tradução de Sergio Alves. 2ª. ed. São Paulo: Casa de Letras, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Banco Mundial: América Latina ainda tem barreiras estruturais para inclusão social de negros**. 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/83678-banco-mundial-am%C3%A9rica-latina-ainda-tem-barreiras-estruturais-para-inclus%C3%A3o-social-de-negros>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OSÓRIO, A. Ecofeminismo, teorias do care e as críticas a protetoras de animais de rua. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 1-20, 14 nov. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n357762>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/g37rWjtX3hrs7H3Q5hLNHgM/?lang=pt#>. Acesso em: 02 ago. 2023.

OTÁLVARO-MARÍN, B., PARRA-LÓPEZ, M. Y., y KLINGER-CUNDUMÍ, E. **Análisis de las injusticias sociales, ambientales y territoriales del departamento del Chocó, Colombia**. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, (36), 2023, e20212476. Disponível em: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i36.12476>. Acesso em: 08 sep. 2022.

PACHECO, T; FAUSTINO, C. **A Iniludível e Desumana Prevalência Do Racismo Ambiental Nos Conflitos Do Mapa**. Injustiça Ambiental e Saúde No Brasil: O Mapa de Conflitos, Tania Pacheco et al., DGO-Digital original, SciELO – Editora FIOCRUZ, 2013, JSTOR. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.7476/9788575415764.6>. Acesso 29 Nov. 2023. Acesso em: 14 nov. 2022.

PACHECO, T., PORTO, M.F., ROCHA, D. **Metodologia e Resultados do Mapa**: uma síntese dos casos de injustiça ambiental e saúde no Brasil. In: PORTO, M.F., PACHECO, T., and LEROY, J.P., comps. Justiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, pp. 35-71. ISBN 978-85-7541-576-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575415764.0003>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PALOMINO, J. P. Textos de introducción y caracterización de la comunidad. **La niña del maní**: monasita ri ngubá / Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó; Pérez, B. M.; Pérez M. S.; Padilla, L. V. Traducción, Josefa María Hernández Cabarcas. Ilustraciones, Santiago Guevara, 1a ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc, 2020.

PEPETELA. **A montanha da água lilás**: fábula para todas as idades, 1. Ed São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

PÉREZ, B. M.; PÉREZ M. S.; PADILLA, L. V. **La niña del maní**: monasita ri ngubá / Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó; Traducción, Josefa María Hernández Cabarcas. Ilustraciones, Santiago Guevara, 1a ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc, 2020.

PLAN NACIONAL DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD (PNLEO), 2018-2022 / Biblioteca Nacional de Colombia. -- Bogotá: Ministerio de Cultura: Ministerio de Educación, 2021. p: fot. – (Plan Nacional de Lectura y Escritura <> / Ministerio de Cultura). Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO/>. Acesso em: 01 jun 2023.

PORTO, M.F., PACHECO, T., and LEROY, J.P., comps. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil**: o Mapa de Conflitos [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, 306 p. ISBN

978-85-7541-576-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575415764>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PORTAL COLOMBIA APRENDE. Disponível em: <https://www.colombiaaprende.edu.co/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO. **PNLD**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 10 jun. 2023.

QUIJANO, A. **Antología Esencial**: cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2020.

RAPCHAN, E. S. SOBRE ALGUNS ASPECTOS DAS RELAÇÕES ENTRE HUMANOS E NÃO HUMANOS: ÉTICA, CULTURA E CIÊNCIA. **Animais Não Humanos, Redes e Pesquisas**. Porto Alegre, p. 1-20. maio 2015. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/1346/749>. Acesso em: 03 jul. 2023.

REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL (RBJA), 2022. Disponível em: <https://rbja.org/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RÍOS S. S.; DELGADO C. R. **Historias ancestrales U'wa**, kajkin luin karita. Institución Etnoeducativa U'wa Izketa Segovia. Traducción: Senen Ríos Santos y Camilo Delgado Rodríguez. Ilustraciones: Elizabeth Builes, 1a ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc, 2020.

SANTIAGO, A. R. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Organizado por Ana Rita Santiago [et al.] Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017.

SANTOS, M. **El territorio: un agregado de espacios banales**. Boletín de Estudios Geográficos, núm. 69, Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo, 2000.

SARAIVA, A; BUONADUCE, S; CAFFÉ, H; VIEIRA, D. **Aspectos Históricos da Educação Ambiental**: do Global ao Local. Id on Line Rev. Psic. V.15, N. 57, p. 478-501, Outubro/2021 - Multidisciplinar. ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. (p. 17-46). In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). Educação ambiental - Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/modresource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SCHWARCZ, L M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SERJE, M. **ONG's Indios y Petróleo**: El caso U'wa a través de los mapas del territorio en disputa en Bulletin - Instituto Francés Études Andines Nu. 32 (101-131), 2003.

SERRES, A. **Mandela: o africano de todas as cores**. Desenhos Zaü; tradução André Telles. – 2.ed. atual. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SILVA, P V B. **Racismo em livros didáticos - Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. [Digite o Local da Editora]: Grupo Autêntica, 2008. *E-book*. ISBN 9788582179741. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582179741/>. Acesso em: 10 abril 2023. Acesso em: 01 jul. 2023.

SILVA, R. S. **Corpos negros e identidades no tempo presente: experiências de estudantes do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal Recôncavo da Bahia - CFP/UFRB / Rosangela Souza da Silva**. - 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32703/1/TESE_ROSANGELA_SOUZA_A.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

TATIANA H. P; LOTIERZO; SCHWARCZ L K. M. **Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de modesto brocos**, Artelogie [Online], 5, 2013, posto online no dia 16 outubro 2013. URL: <http://journals.openedition.org/artelogie/5242>; DOI: <https://doi.org/10.4000/artelogie.5242>. Acesso em: 20 jul. 2023.

UNESCO. **El espacio cultural de Palenque de San Basilio**. UNESCO Patrimonio Cultural Inmaterial. Disponível em: <https://ich.unesco.org/es/RL/el-espacio-cultural-de-palenque-de-san-basilio-00102>. Acesso em: 04 mar. 2022.

UNESCO. **Environmental education**. Geneva: UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme Analysis Project, A Review of Environmental Education Documents Numbers 2, 3, 4, 5, 7 and 8. International Society for Environmental Education School of Natural Resources, the Ohio State University, 1990. Disponível em: <https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/29013/UNESCO.pdf?sequence=1&is>. Acesso em: 14 jun. 2023.

UNESCO. **Learn for our Planet: Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Published in 2021 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/node/99531?hub=66903>. Acesso em: 16 sep. 2023.


UNIVERSIDAD DEL VALLE. **Caracterización del Pacífico Colombiano**. Centro de Investigaciones Pacífico. Disponível em: <https://pacifico.univalle.edu.co/region-pacifico/caracteristicas-pacifico>. Acesso em: 10 jul. 2023.

URIBE. **GOBERNACIÓN DEL VALLE DEL CAUCA: racismo ambiental: otra de las violencias en el norte del cauca**. Racismo ambiental: otra de las violencias en el Norte del Cauca, 2020. Disponível em: <https://www.valledelcauca.gov.co/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ANEXO 1 – Print de tela das capas e resenhas completas dos livros selecionados (Brasil) contendo o termo “Racismo” nas resenhas completas.

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

OBRAS
SOBRE O GUIA
VOLTAR
BAIXE AQUI O GUIA EM PDF




A MENINA SEM PALAVRA

AUTORIA: MIA COUTO (ESTRANGEIRO)
VOLUME: A MENINA SEM PALAVRA
EDITORIAL: EDITORA BONIFACIO LTDA - 1 / 2018
CATEGORIA: CATEGORIA 2 - 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
TEMA(S): ENCONTROS COM A DIFERENÇA, SOCIEDADE, POLÍTICA E CIDADANIA, FIÇÃO CIENTÍFICA, MISTÉRIO E FANTASIA
GÊNERO: CONTO, CRÔNICA, NOVELA, TEATRO, TEXTO DA TRADIÇÃO POPULAR
NÚMERO DE PÁGINAS:

CÓDIGO DA OBRA
0454L20602

ACESSE A OBRA

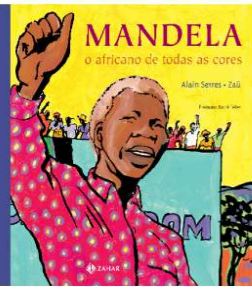


AS CRÔNICAS MARCIANAS

AUTORIA: ANA LUIZA BAN DE GOUVEIA PEDROSO (TRADUTOR), RAY DOUGLAS BRADBURY (ESTRANGEIRO)
VOLUME: AS CRÔNICAS MARCIANAS
EDITORIAL: AGENCIA O GLOBO SERVIÇOS DE IMPRENSA S/A - 1 / 2018
CATEGORIA: CATEGORIA 2 - 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
TEMA(S): ENCONTROS COM A DIFERENÇA, DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA E A FILOSOFIA, SOCIEDADE, POLÍTICA E CIDADANIA, FIÇÃO CIENTÍFICA, MISTÉRIO E FANTASIA
GÊNERO: CONTO, CRÔNICA, NOVELA, TEATRO, TEXTO DA TRADIÇÃO POPULAR
NÚMERO DE PÁGINAS: 296

CÓDIGO DA OBRA
0107L20602

ACESSE A OBRA



MANDELA: O AFRICANO DE TODAS AS CORES

AUTORIA: ALAIN SERRES (ESTRANGEIRO), ZAIÚ (ESTRANGEIRO), ANDRÉ PRACA DE SOUZA TELLES (TRADUTOR)
VOLUME: MANDELA: O AFRICANO DE TODAS AS CORES
EDITORIAL: JORGE ZAHAR EDITOR LTDA - 2 / 2014
CATEGORIA: CATEGORIA 1 - 6ª E 7ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
TEMA(S): ENCONTROS COM A DIFERENÇA
GÊNERO: MEMÓRIA, DIÁRIO, BIOGRAFIA, RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
NÚMERO DE PÁGINAS: 64

CÓDIGO DA OBRA
0303L20604

ACESSE A OBRA

RESENHA COMPLETA

A obra "A menina sem palavras", de Mia Couto, inserida no gênero Conto-Literatura moçambicana, indicada para alunos do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental, contém dezessete contos dentro dos temas: Encontros com a diferença; sociedade, política e cidadania; ficção científica, mistério e fantasia. São contos escritos em diferentes fases da carreira do autor, dentro do universo infantil, as narrativas são permeadas de encantamento, presença do fantástico, mistério e transcendência. Com poesia, beleza e sensibilidade a obra trata de temas como o trabalho infantil, racismo, ambição, dor, amor, amizade, entre outros. A antologia reúne contos escritos em diferentes fases da carreira do autor, dentro do universo infantil: "O dia em que explodiu Mabata-bata"; "A Rosa Caramela"; "A menina sem palavra"; "O apocalipse privado do tio Gegué"; "O embondeiro que sonhava pássaros"; "As baleias de Quissico"; "O não desaparecimento de Maria Sombriinha"; "A menina, as aves e o sangue"; "A filha da solidão"; "O coração do menino e o menino do coração"; "A menina de futuro torcido"; "Sapatos de tação alto"; "Nas águas do tempo"; "O rio das Quatro Luzes"; "O nome gordo de Isidorangela"; "O adiado avô" e "Inundação". As narrativas são permeadas de encantamento, presença do fantástico, mistério e transcendência. Com poesia, beleza e sensibilidade a obra trata de temas como o trabalho infantil, racismo, ambição, dor, amor, amizade, entre outros. O texto verbal, redigido em Língua Portuguesa na variante africana, oportuniza aos leitores o conhecimento daquela variante linguística, apresenta, ainda, vocábulos regionais moçambicanos, além de neologismos que também contribuem para ampliar o repertório linguístico dos estudantes. O autor explora os recursos expressivos da linguagem, como metáforas e personificações, além da boa caracterização dos personagens, espaços e enredos. Os temas, a linguagem e o vocabulário predominantemente compreensível são adequados à categoria do público a que se destina.

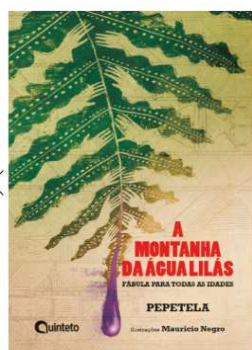
RESENHA COMPLETA

A obra "As crônicas marcianas", de Ray Bradbury, narra expedições espaciais a Marte. Neste contexto, o autor expõe e critica valores da sociedade americana de sua época, como o racismo, o colonialismo, a aculturação, a guerra e suas consequências. As 26 crônicas se desenvolvem em torno da viagem, da colonização, do modo de vida, das cidades e da civilização em Marte. As histórias, escritas em meados do século 20, se passam no futuro: do longínquo ano de 1999 até 2026. Além do trabalho com a linguagem literária, a obra oportuniza discussões acerca de questões que continuam atuais como, por exemplo, o racismo, as guerras e a relação do homem com o planeta Terra. A obra, sem ilustrações, traz letras de canções e poemas em inglês, traduzidos em notas de rodapé, que contribuem para o entendimento do enredo. A presença da aventura e da ficção científica podem facilitar o engajamento dos alunos na leitura por serem temas de interesse para os jovens na faixa etária indicada. Em vista do exposto, entende-se que a obra propicia um momento de leitura favorável à formação literária, uma vez que tematiza cuidadosamente questões interessantes ao público previsto, dialogando com os horizontes do adolescente e possibilitando a experiência estética. A obra é acompanhada de material de apoio ao professor e de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando abordagem do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI.

RESENHA COMPLETA

"O conhecimento da vida e lutas de líderes reconhecidos internacionalmente pela sua atuação contra o racismo e a desigualdade certamente deve integrar a agenda de uma educação cidadã. E nesta importante vertente que se situa a obra "Mandela: o africano de todas as cores". Com texto de Alain Serres e ilustrações de Zaiú, consiste em uma biografia ilustrada do notável líder sul-africano, voltada especialmente para jovens. A narrativa abrange a vida de Mandela, desde seu nascimento numa aldeia, passando por sua militância política, o longo período na prisão, sua atuação na luta contra o apartheid, seu reconhecimento nacional e internacional, até sua morte. A obra informa os leitores sobre as condições e fatos que tornaram possível a emergência da liderança de Mandela, caracterizando a situação então vigente na África do Sul e o sistema de apartheid. Na construção da biografia, o autor mescla fatos da vida privada e familiar de Mandela com acontecimentos de sua vida pública. A obra é ricamente ilustrada, sendo que a localização das ilustrações e o uso de cores segue a tripartição da narrativa em três momentos: antes da prisão, com ilustrações amplas e coloridas; durante os anos de prisão, com ilustrações apenas em bege, preto e branco, organizadas por ano, e depois, com a libertação de Mandela, novamente ilustrações coloridas de páginas duplas. A obra é acompanhada de material de apoio ao professor e também de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando abordagem do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI.

ANEXO 2 – Print de tela das capas e resenhas completas dos livros selecionados (Brasil) contendo o termo “Meio Ambiente” nas resenhas completas.



A MONTANHA DA ÁGUA LILÁS - FÁBULA PARA TODAS AS IDADES

CÓDIGO DA OBRA
0268L20603

[ACESSE A OBRA](#)

AUTORIA: MAURICIO NEGRO SILVEIRA (ILUSTRADOR), ARTUR CARLOS MAURICIO PESTANA DOS SANTOS (ESTRANGEIRO)
VOLUME: A MONTANHA DA ÁGUA LILÁS - FÁBULA PARA TODAS AS IDADES
EDITORIAL: QUINTETO EDITORIAL LTDA - 1/2018
CATEGORIA: CATEGORIA 2 - 8ª E 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
TEMA(S): SOCIEDADE, POLÍTICA E CIDADANIA
GÊNERO: ROMANCE
NÚMERO DE PÁGINAS: 112

RESENHA COMPLETA

Pepetela (Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos) é um dos principais nomes das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Nascido em Angola, o premiado escritor sempre teve uma significativa participação política e social nas causas do seu país. Neste livro: "A montanha da água lilás fábula para todas as idades", com ilustrações de Maurício Negro o autor se vale da alegoria das fábulas para representar ações humanas. O livro possui uma forte ligação com as narrativas orais da tradição popular, já que logo no início se forma um pacto de leitura com os narradores tradicionais, contadores de histórias. A partir desse pacto inicial, a obra se apresenta como uma narrativa oral, o que confere certa verossimilhança e atrai a atenção dos leitores. Inspirada em uma narrativa da tradição oral angolana, a narrativa conta a história dos lupis, criaturas imaginárias cuja sociedade é transformada pela descoberta da fonte de um bem inestimável: a água lilás. O leitor se depara com uma reflexão, proposta inclusive pelas histórias em formato de fábulas, que gira em torno das atitudes dos animais bem parecidas com a dos seres humanos que, movidos pela cobiça, podem se autodestruir. A obra discute também comportamentos, atitudes e valores, levantando questões acerca das raízes das injustiças sociais e da degradação do meio ambiente. A obra é acompanhada de material de apoio ao professor e também de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando abordagem do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI⁸



JANELA MÁGICA

CÓDIGO DA OBRA
0220L20602

[ACESSE A OBRA](#)

AUTORIA: RICARDO STRANG (HERDEIRO), CECÍLIA MEIRELES (FALLECIDO), ORLANDO RIBEIRO PEDROSO JUNIOR (ILUSTRADOR), ALEXANDRE CARLOS TEIXEIRA (HERDEIRO), GERUZA ZELNYS DE ALMEIDA (ORGANIZADOR), MARIA FERNANDA MEIRELLES CORREIA DIAS (HERDEIRO)
VOLUME: JANELA MÁGICA
EDITORIAL: GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA - 5/2018
CATEGORIA: CATEGORIA 2 - 8ª E 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
TEMA(S): SOCIEDADE, POLÍTICA E CIDADANIA
GÊNERO: CONTO, CRÔNICA, NOVELA, TEATRO, TEXTO DA TRADIÇÃO POPULAR
NÚMERO DE PÁGINAS: 104

RESENHA COMPLETA

A obra "Janela Mágica" compreende uma coletânea de textos da escritora Cecília Meireles. Ao todo, a obra apresenta 21 crônicas, recolhidas por Geruza Zelnys de Almeida de diferentes obras da escritora. Uma das grandes poetas da literatura brasileira, Cecília Meireles também se dedicou à escrita de crônicas, algumas publicadas originalmente em uma coluna diária em jornais, outras escritas diretamente para a publicação em livros. Nas crônicas, seguindo os objetivos e característica próprios desse gênero textual, vê-se um relato muito pessoal das formas como Cecília Meireles percebe o mundo que a cerca, através de uma percepção nostálgica das mudanças ocasionadas pela passagem do tempo. Em alguns textos, identifica-se o sentimento de perda da infância, quando as crianças do bairro observam desolados o incêndio que consome uma loja e todos os "brinquedos que jamais teriam possuído, sonho apenas da infância, amor platônico". Já em outros, apresenta-se o sentimento de perda do ambiente dominante no período de infância, de certa forma, antecipando em algumas décadas a diversidade de textos que viriam a denunciar o avanço das cidades sobre as matas e florestas e a destruição do meio ambiente. Os traços simples em preto e branco, acompanhados de uma quase completa ausência de outros elementos que compoñham um cenário, seguem o estilo lírico da obra e, de certa forma, antecipam o conteúdo dos textos, permitindo que se levantem hipóteses e se mobilizem conhecimentos para a leitura do texto que se segue. A obra é acompanhada de material de apoio ao professor e também de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando uma abordagem aprofundada do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI.



WANGARI MAATHAI E O MOVIMENTO DO CINTURÃO VERDE

CÓDIGO DA OBRA
0344L20606

[ACESSE A OBRA](#)

AUTORIA: SERGIO RICARDO ALVES (TRADUTOR), ERIC MUTHOGA (ESTRANGEIRO), OBIOMA OFOEGO (ESTRANGEIRO)
VOLUME: WANGARI MAATHAI E O MOVIMENTO DO CINTURÃO VERDE
EDITORIAL: CASA DE LETRAS LTDA - 2/2018
CATEGORIA: CATEGORIA 1 - 6ª E 7ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
TEMA(S): O MUNDO NATURAL E SOCIAL
GÊNERO: LIVROS DE IMAGENS E LIVROS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
NÚMERO DE PÁGINAS: 112

RESENHA COMPLETA

A obra "Wangari Maathai e o Movimento do Cinturão Verde", escrita por Obioma Ofoego, ilustrada por Eric Muthoga e traduzida por Sergio Alves, apresenta a biografia de uma importante acadêmica e ativista nascida no Quênia e grande defensora da causa ambientalista, Wangari Maathai. O livro apresenta a criação do Movimento Cinturão Verde e de engajamento social e político de Maathai, cujos preceitos se valem da preservação do meio a partir do plantio de árvores. Com reflorestamento, conseguia-se espaço para as famílias viverem melhor, para terem onde buscar lenha, para conseguirem alimento com menos dificuldades, para melhorarem o solo, para evitarem a erosão e para conseguirem o retorno dos animais para seu habitat. O texto revela, assim, embates políticos e interesses financeiros sobre o parque criado pela comunidade. Revela também a luta e a intervenção de Maathai para tentar impedir a destruição do espaço, por meio de cartas enviadas a diversos. Boa parte da biografia é narrada por meio de história em quadrinhos. O destaque cabe às ilustrações, que têm traços pretos e são coloridas, mostram-se autônomas e com sentidos próprios, por isso fundamentais para a compreensão da narrativa. As imagens sugerem múltiplos sentidos e estimulam o imaginário. Os temas que podem ser depreendidos da leitura do livro são muito importantes para o exercício da cidadania e para a formação do leitor, por exemplo, direitos humanos, preservação do meio ambiente, a luta por causas políticas e sociais, a busca por igualdade de gênero e muitas formas de preconceito. São tocados de modo adequado para o público a que se destina o livro, porque implicitamente é possível compreender que o modo como Maathai sofreu após o divórcio ou todo o embate com gestores público relacionam-se à discriminação vivida por ser mulher e negra, apesar de ser muito estudada, inteligente e insubmissa. Desse modo, os jovens leitores podem ter empatia para também não se silenciarem diante da opressão. A obra é acompanhada de material de apoio ao professor e também de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando abordagem do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI.

ANEXO 3 – Print de tela das capas e resenhas dos livros selecionados (Colômbia) com o tema “Território”.

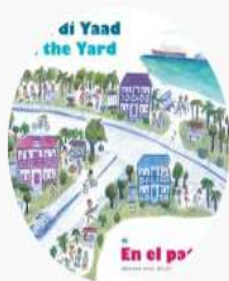


La niña del Maní. Monasita ri ngubá

Comunidad de San Basilio de Palenque.
I.E. Técnica Agropecuaria Benkos Biohó.
Mahates, Bolívar.
Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó
Municipio: Mahates
Corregimiento: San Basilio de Palenque
Departamento: Bolívar
Ilustrador: Santiago Guevara

La niña del maní es una narración inspirada en la vida de Bárbara Herrera, una de las pocas mujeres palenqueras que aún vive del cultivo del maní y de la venta de sus famosísimas bolas de maní con panela. Pero, además, este relato aborda las tradiciones ancestrales del pueblo palenquero, una comunidad que desde hace siglos ha tenido en la tierra que cultiva el sustento y la garantía de su propia libertad.

[Libro_ Palenque.pdf](#)



lina di Yaad / In the yard / En el patio

Gracias a un ejercicio de memoria de las autoras, en lina di Yaad / In the yard / En el patio se ofrece una historia que tiende puentes intergeneracionales, al tiempo que recrea los hitos fundamentales en la vida de los raizales. Así, desde el nacimiento hasta la muerte, estas escenas cotidianas darán una idea al lector de lo que significa e implica pertenecer a esta cultura afrodescendiente.

[En el patio_Pueblo Raizal-min.pdf](#)



Del Pío Pío y otros misterios

Esta obra constituye así una ventana de esperanza para seguir conservando la memoria colectiva y garantizar que las leyendas, esas que contaban nuestros ancestros y que mantienen vivas nuestros mayores y mayoras, sigan nutriéndose en el presente.

[Del pío pío y otros misterios_Comunidad afrodescendiente de Isla Mono.pdf](#)

ANEXO 4 – Print de tela das capas e resenhas dos livros selecionados (Colômbia) com o tema “Proteção da mãe terra”.



Historias ancestrales U'wa. Kajkin Luin Karita

Comunidad indígena U'wa.

IE U'wa Izketa Segovia.

Norte de Santander.

Comunidad indígena U'wa

Institución educativa U'wa Izketa Segovia

Municipio: Segovia

Departamento: Norte de Santander

Ilustradora: Elizabeth Builes

Desde sus orígenes, el pueblo U'wa ha tenido una misión que determina su razón de ser en el mundo: la protección de la Madre Tierra. Pero la sabiduría para cumplir esta misión les viene a los U'wa de la propia Madre Tierra y de su comunicación con los animales y el territorio. Historias Ancestrales U'wa, un libro gestado y escrito en la Institución Etnoeducativa U'wa Izketa Segovia, recoge las historias ancestrales que dan cuenta de estos saberes que es necesario atender hoy más que nunca.