



II COPENE Nordeste

CONGRESSO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS DO NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas

ANAIS DO II COPENE NORDESTE 2019

ISSN: 2316-2937

João Pessoa-PB, CCHLA/UFPB maio de 2019

Promoção



Apoio Institucional



**II CONGRESSO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS DO NORDESTE II
COPENE/ NORDESTE
EPISTEMOLOGIAS NEGRAS E LUTAS ANTIRRACISTAS**

ANAIS

**João Pessoa – PB
29, 30 e 31 de maio de 2019**



Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros
e Indígenas (NEABI/ CCHLA/UFPB)

Layout e Editoração Eletrônica:

Sérgio Rodrigues de Santana, Solange P. Rocha e Ana Marinho Cristina Lúcio

Logomarca:

Rúben Salomão Gomes da Silva

Ilustração da Capa:

Sérgio Rodrigues de Santana

Editoração e organização do Caderno de Resumos

Sérgio Rodrigues de Santana Solange P. Rocha
Ana Cristina Marinho Lúcio Alyne Christine C. Rezende Rúben Salomão Gomes da
Silva Leyde Klébia Rodrigues
Alba Cleide C. Wanderley

Todos os direitos reservados aos/às autores/as.

Revisão ortográfica e gramatical é da responsabilidade dos/as Autores/as dos Resumos.
A Comissão Editorial do II COPENE Nordeste se responsabilizou apenas pela
formatação dos textos.

Catálogo da
Publicação na Fonte. Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

C749 Congresso de Pesquisadores/as negros/as do Nordeste (2. :2019 :
João Pessoa, PB)

Anais do II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do
Nordeste, de 29 a 31 de maio de 2019/Epistemologias negras e lutas
antirracistas / Organizado por Sergio Rodrigues de Santana... [et. al].
[Realização: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
(ABPN), Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas
(NEABI-CCHLA/UFPB), Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-
Brasileiras e Indígenas (NEABI/UEPB-Guarabira), Grupo de
Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes, Formando
Cientistas (GEINCOS)/CE/UFPB), Programa de Pós-graduação
em História (PPGH-CCHLA/UFPB)]. - João Pessoa: NEABI, 2019.

ISSN 23162937

1. Lutas antirracistas. 2. Negros. 3. Congresso – João
Pessoa (PB). I. Santana, Sergio Rodrigues, (org.) II. NEABI
(Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas. II.
Título.



Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus
Universitário I, Jardim Cidade Universitária CEP - 58.059-900, João Pessoa – PB.

Reitora: Profa. Dra. Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz
Vice-Reitora: Profa. Dra. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira
Diretora do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes: Profa. Dra. Mônica Nóbrega
Vice-Diretor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes: Prof. Dr. Rodrigo Freire
de Carvalho e Silva

Realização

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)
Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/ CCHLA/UFPB)
Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas (NEAB-Í-UEPB/Guarabira)
Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes, Formando Cientistas
(GEINCOS/CE/UFPB)
Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/CCHLA/UFPB)

Diretoria ABPN – 2018-2020

Presidenta: Dra Nicéa Quintino Amauro
Secretária Executiva: Dra Anna M. Canavarro Benite Diretor de Relações
Institucionais: Dr. Cleber Santos Vieira
Diretor de Relações Internacionais: Dr. Ivair Augusto Alves dos Santos
Diretora de Áreas Acadêmicas: Me. Josiane Cristina Clímaco

Comissão Organizadora

Antonio Baruty Novaes - DBM/PPGE/NEABI-CCHLA/UFPB - Coordenador Geral
Elio Chaves Flores - NEABI-CCHLA/UFPB
Waldeci Ferreira Chagas - NEABÍ-UEPB-Guarabira
Sheila Gomes de Melo - NEABÍ-UEPB-Guarabira
Solange P. Rocha - DH/PPGH/NEABI-CCHLA/UFPB
Surya A. Pombo de Barros - NEABI-CCHLA/UFPB
Cristina Matos - NEABI-CCHLA/UFPB
Alba Cleide C. Wanderley - GEINCOS-CE/UFPB
Ana Marinho Lúcio - NEABI-CCHLA/UFPB
Danilo Santos - NEABI-CCHLA/UFPB
Mojana Vargas - NEABI-CCHLA/UFPB
Sérgio Rodrigues de Santana - Doutorando PPGCI/CCSA/UFPB - GEINCOS-
CE/UFPB
Rosa Marques - Colaboradora do NEABI-CCHLA/UFPB
Marco Aurélio Paz Tella - NEABI-CCHLA/UFPB
Maria Luzitana Conceição dos Santos UFPB
Clemilson Cavalcanti - SEE/PB & UFPB
Lucian Souza da Silva - SMJP/PB & UFPE
Thaís Vital - NEABI-CCHLA/UFPB

Thiago Brandão da Silva - SEE/PB & PPGH/UFPB
Josilene P. Pacheco - Mestra em História (PPGH/CCHLA/UFPB)
Deise S. Sousa - Mestranda em História (PPGH/CCHLA/UFPB)

Comissão Científica

Alba Cleide C. Wanderley (UFPB)
Alcione C. Alves (UFPI)
Aline Andrade (UFPB)
Altair Lira (UFBA)
Ana Cristina Silva Daxenberger (UFPB)
Ana Marinho (UFPB)
Antonio Baruty Novaes (UFPB)
Ariosvalber Oliveira (Coordenador Pedagógico Escola Integral/CG-PB)
Cláudio Melo (UEPI)
Cláudio Orlando Nascimento (UFRB)
Clemilson Cavalcanti (UFPB)
Cristiane Nepomuceno (UEPB)
Cristina Matos (UFPB)
Daniel Afonso da Silva (UFPB)
Danielle Luna (UFPB)
Danilo Santos (UFPB)
Durvalina Rodrigues (UFPB)
Ecivaldo Matos (UFBA).
Eduardo Fernandes (UFPB)
Elio Chaves Flores (UFPB)
Geranilde Costa e Silva (UNILAB)
Gustavo Acioli (UFRPE)
Isis Conceição (UNILAB)
Itacir Luz (UNILAB)
Jadiele Berto (FOJUNE)
Joceneide Cunha (Uneb)
José Bento Rosa (UFPE)
José Nilton de Almeida (UFRPE)
Karina Maria de Souza Soares (UFPB)
Lebiam Tamar Gomes Silva (UFPB)
Leyde Klebia Rodrigues (UFBA)
Maria de Fátima Viana (UFAL)
Maria Luzitana Conceição dos Santos (UFPB)
Moisés Alves (Professor da Educação Básica/PB)
Mojana Vargas (UFPB)
Noaldo Meireles (FUNDAC/PB)
Ofélia Barros (UEPB)
Rosa Marques (NEABI-CCHLA/UFPB)
Roseane Amorim (UFPB)
Rosivaldo Sá Sobrinho (UFPB)
Surya Pombo (UFPB)
Tatiana Reis (UEMA)
Terlúcia Silva (Bamidêlê-OMN-PB)
Thaís Vital (UFPB)
Waldeci Chagas (UEPB)

Zelinda Barros (UFRB)
Zezito de Araújo (UFAL)

Estagiária (o) s – NEABI/CCHLA/UFPB

Alyne Christine C. Rezende - Administração
Rúben Salomão Gomes da Silva - Jornalismo

Setores da UFPB

Chefia do Gabinete da Reitoria Secretaria do CCHLA/UFPB
Assessoria Administrativa – CCHLA/UFPB
Assessoria de Infraestrutura e Patrimônio - CCHLA/UFPB
Setor de Meios - CCHLA/UFPB
Setor de Orçamento - CCHLA/UFPB Setor de Transportes - UFPB

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
SIMPÓSIO TEMÁTICO 1 – Educação Antirracista nas Ciências Naturais e Tecnológicas e Saúde da População Negra	18
O GENOCÍDIO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: UM DEBATE QUE PRECISA ESTÁ PRESENTE NO CURRÍCULO/ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS.....	19
Clemilson Cavalcanti da Silva	
José Antonio Novaes da Silva	
RACISMO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	32
Bianca Barreto do Nascimento	
Luzia Matos Mota	
POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) NO SÉCULO XX.....	42
Caliane Costa dos Santos da Conceição	
PROTAGONISMO INFANTOJUVENIL FRENTE AO DIREITO A SAÚDE: O CASO DA DOENÇA FALCIFORME	53
Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante	
Bruna Tavares Pimentel (UFPB)	
DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE QUÍMICA E A JUREMA SAGRADA: POSSIBILIDADES PARA A ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO.....	50
Analice de Almeida Lima	
ENSINO DE CIÊNCIAS E VIVÊNCIA NO SEMIÁRIDO: CRUZANDO FRONTEIRAS DISCIPLINARES	77
Prof. Me. Gustavo de Alencar Figueiredo	
Prof. Dr. Fredy Enrique González	
RAÇA IMPORTA! SAÚDE, DOENÇA E CUIDADO DA FAMÍLIA EM UM ASSENTAMENTO LOCALIZADO NO CAMPO	89
Thaís Cecília dos Santos Brito	
Rosane Suellen de Oliveira	
SIMPÓSIO TEMÁTICO 2 – Educação, Experiências Pedagógicas e Ações Afirmativas.....	102
A LEI 10.639/2003 E A CULTURA CORPORAL: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	103
Anália de Jesus Moreira	
Maria Cecília de Paula Silva	

MENINAS NEGRAS PROTAGONISTAS: A EDUCAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL – O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE	113
Débora Kelly Pereira de Araújo	
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DA LEI Nº 10.639/03 NO AMBIENTE ESCOLAR	123
Nanicleison José da Silva	
Eliane Correia do Nascimento	
Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida	
EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI FEDERAL Nº 10.639/03: o gato comeu?.....	136
Carla Santos Pinheiro	
OS ENCANTOS DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	146
Irene Kessia das Mercês do Nascimento	
Claudia Vicente da Silva	
SABERES E FAZERES AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	155
Waldeci Ferreira Chagas	
IDENTIDADE NEGRA E JUVENTUDE: UM OLHAR SOBRE O CORPO NEGRO NA ESCOLA.....	166
Beatriz Gonçalves de Lira	
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa	
A NAÇÃO XAMBÁ, SEUS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA	180
Daniele Maria Soares de Carvalho	
Cristiane Inácio Souza	
MOVIMENTO NEGRO E ESCOLAS COMUNITÁRIAS - MEMÓRIAS E CAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	192
Maria Lúcia Gomes dos Prazeres	
Euclides Ferreira da Costa	
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS AFROREFERENCIADAS NO CHÃO DA ESCOLA: HERANÇAS E RAÍZES DA CULTURA AFRICANA	203
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira	
UBUNTU: MULHERES NEGRAS EM CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO DO CAHL-UFRB NA ERA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	215
Rosana da Silva Pereira	
Taís Lima Costa	

<p> AÇÕES AFIRMATIVAS: O QUE O NORDESTE BRASILEIRO TEM PENSADO SOBRE ISSO?..... 229 Rosana da Silva Pereira Uelinton Alves Barbosa Dyane Brito Reis Santos </p>	229
<p> DANÇA AFRO NA ESCOLA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA E ANTIRRACISTA 240 Egnaldo Ferreira França </p>	240
<p> REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM LITERATURAS INFANTO-JUVENIS: EXPERIÊNCIAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS DAS PERIFERIAS DO RECIFE 249 Maria Jaciara dos Santos Silva Raiany Evelin Soares </p>	249
<p> LEI 10.639/03: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA..... 260 Eneyse Dayane Pinheiro Yasmin Rayae Mariz da Silva Maria de Fátima Garcia </p>	260
<p> A PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA COM ESTUDANTES DE COMUNIDADE QUILOMBOLA 273 Yasmin Rayane Mariz da Silva Eneyse Dayane Pinheiro Ana Maria Pereira Aires </p>	273
<p> TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES NEGROS/AS COTISTAS DA UNILAB: DISCRIMINAÇÃO RACIAL, IDENTIDADES, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 286 Francisco Érick de Oliveira </p>	286
<p> ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COTIDIANO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 298 Maria José da Silva </p>	298
<p> ANCESTRALIDADE NA RODA: Capoeira e contação de história africana em ação interdisciplinar através da Pedagogia Griô..... 309 Maria de Lourdes Farias Lima Ana Paula Romão de Souza Ferreira </p>	309
<p> REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO NEABI NA AUTOIDENTIFICAÇÃO E PERTENCIMENTO RACIAL DE DISCENTES DO IF BAIANO - CAMPUS VALENÇA 322 </p>	322

Scyla Pinto Costa Pimenta	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA AFROCENTRADA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	335
José Ivanildo Felisberto de Carvalho	
O SAGRADO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AFRO-INDÍGENA	348
Jair Gomes Santana	
Marlen Cristina Mendes Leandro	
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DOS ANOS FINAIS.....	358
Marlen Cristina Mendes Leandro	
Maria de Fátima Oliveira Batista	
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – CAMPUS FORTALEZA: PROCESSO DE REATIVAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS	368
Távila da Silva Rabelo	
Anna Érika Ferreira Lima	
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO MÉTODO PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	381
Uelinton Alves Barbosa	
Martha Rosa Figueira Queiroz	
MENINAS NEGRAS E BONECAS PRETAS: DESCOBERTAS, ENCONTROS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA	391
Sheila Gomes de Melo	
“TODOS SABEM COMO SE TRATAM OS PRETOS”: AÇÃO EDUCATIVA EM UM ESPAÇO EDUCATIVO “QUASE BRANCO”	401
Marcos Ferreira Gonçalves	
Sandra Regina Mendes	
SIMPÓSIO TEMÁTICO 3 – Experiências Históricas na África e na Diáspora Negra.....	414
IDENTIDADES NEGRAS NO CAMPESINATO BRASILEIRO.....	415
Rosane Suellen de Oliveira	
Moisés de Melo Santana	
SIMPÓSIO TEMÁTICO 4 – Literaturas, Expressões Artísticas Africanas e na Diáspora Negra.....	428
PALAVRAS NEGRAS IMPORTAM: UM EXPERIMENTO CÊNICO DA NEGRITUDE NA CENA CULTURAL PARAIBANA.....	429
Agata Christie Rodrigues Lima da Silva	

Fernanda Mara Ferreira Santos	
DIÁLOGOS COM “ENTRE O FOGO E O VENTO”	448
Gina da Silva Guimarães	
GÊNESE NEGRA: REELABORAÇÃO DA PRESENÇA DO NEGRO NO PASSADO, PRESENTE E FUTURO EM A <i>MULHER DE ALEDUMA</i> (1985) DE ALINE FRANÇA	460
Daniela dos Santos Damasceno	
O TRÂNSITO SILENCIADO E A VISIBILIDADE OCULTA: O ACERVO DE ARTE AFRICANA DO MUSEU DA ABOLIÇÃO/ RECIFE EM QUESTÃO.....	472
Isabelle de Oliveira Ferreira	
NOME COMO IMAGEM: A REPRESENTAÇÃO DA MOÇAMBICANIDADE EM <i>O ÚLTIMO VOO DO FLAMINGO</i>	482
Rita de Cássia Sena Carvalho	
DOLORES E CAROLINA: VIVÊNCIAS ULTRAJADAS, MEMÓRIAS PERSISTENTES	492
Vanessa Ribeiro Teixeira	
SIMPÓSIO TEMÁTICO 05 - Feminismos Negros, Religiões de Matriz Africana e Movimentos Sociais.....	499
TECENDO NEGRAS LIBERDADES: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO COLETIVO DE MULHERES NEGRAS NO CONTEXTO PRISIONAL	500
Franciane da Silva Santos Oliveira	
Iara Vanessa Fraga de Santana	
O DISCURSO FEMININO NO YLÊ AXÉ ALAKETU AJUNSSUN ZITIZAN TERREIRO REINADO CONGO DE OURO– NAZARÉ: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA	511
Marilene Martins dos Santos	
Henrique Antunes Cunha Júnior	
QUEM CONTA A HISTÓRIA É QUEM DÁ O TOM OU NARRATIVAS SOBRE AS BONECAS ABAYOMI: ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS OU ROMANTIZAÇÃO DA ESCRAVIDÃO?.....	520
Maria Cristina do Nascimento	
VIDA E RESISTÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA	531
Kíssia Wendy Silva de Sousa	
FEMINISMO NEGRO: UM DEBATE FUNDAMENTADO NA INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA, CLASSE E A CATEGORIA MULHER	542
Kíssia Wendy Silva de Sousa	

ENTRE A TRADIÇÃO E DESCONSTRUÇÃO: MULHERES RELIGIOSAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	553
Karla Janaina Gomes Justino da Silva	
“A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA” – MULHERES NEGRAS, FEMINISMOS E REFORMA TRABALHISTA	565
Maria Clara Lima de Menezes	
MARCHA DAS MULHERES NEGRAS, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA.	576
Rejane Pereira	
AS IMAGENS DA MULHER NEGRA NO LUGAR TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DO BRASIL E DA COLÔMBIA ..	588
Denise Maria Botelho	
Camila Ferreira da Silva	
MULHERES DE TERREIRO E SAÚDE - O ACESSO DE MULHERES DE TERREIRO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS DE SAÚDE	600
Elisabete Vitorino Vieira	
Gracila Graciema de Medeiros	
TORNAR-SE MULHER DE TERREIRO – ESTUDOS SOBRE O PROCESSO DE ADESAO AS RELIGIÕES DE MATRIZES-AFRICANAS	612
Gracila Graciema de Medeiros	
Elisabete Vitorino Vieira	
AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E VIVIDA NAS IMAGENS DA MULHER NEGRA NO LUGAR CULTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS	624
Camila Ferreira da Silva	
Janssen Felipe da Silva	
“AIN’T I A WOMAN?”: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DA MULHER NEGRA E AS TEORIAS DA FEMINILIDADE DO SÉCULO XX.....	601
Anne Kelly Barbosa da Silva	
SIMPÓSIO TEMÁTICO 06 - Direitos Humanos, Ciências Jurídicas, Juventudes e Violência Racial.....	648
POLÍTICAS PÚBLICAS: EM DEFESA DA VIDA DA JUVENTUDE.....	649
Bruno Vieira	
EU JÁ MORRI TANTAS ANTES DE VOCÊ ME ENCHER DE BALA: REFLEXÕES SOBRE AS JUVENTUDES NEGRAS E VIOLÊNCIAS	661
Jadiele Cristina Berto da Silva	
JUVENTUDE NEGRA E VIOLÊNCIA RACIAL	670
Daniel Garcia Vilhete D’Abreu	
	670

SIMPÓSIO TEMÁTICO 07 - Quilombos, Territorialidades e Relações Étnico-raciais.....	678
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO E MIGRAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS DO SERTÃO PARAIBANO.....	679
Vivianne de Sousa	
TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO CEARÁ: DIMENSÕES EDUCATIVAS E HISTÓRICAS.....	697
Ivan Costa Lima	
Tatiana Ramalho da Silva	
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR ANTROPOLÓGICO EM CONSTRUÇÃO	708
Givanilton de Araújo Barbosa	
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS.....	719
Maria Iveni de Lima Silva	
TERRITORIALIDADES NEGRAS: FRAGMENTOS DAS MEMÓRIAS FAMILIARES CONTIDAS, VIVIDAS E SOFRIDAS.....	734
Maria do Socorro Pimentel da Silva	
CONFLITOS E CONSENSOS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS E “DITA QUILOMBOLA” DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (LOCALIDADES DE BANANEIRA, PORTO DO CAVALO E PRAIA GRANDE EM ILHA DE MARÉ).	746
Noliene Silva de Oliveira	
SIMPÓSIO TEMÁTICO 08 - Acesso e uso de TICs e Informação Étnico-racial na Educação.....	759
ACESSO E USO DA INFORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL POR LGBTQI+ NEGROS/AS: REFLETINDO SOBRE A IDENTIDADE ECLIPSADA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....	760
Sérgio Rodrigues de Santana	
Ewerton Alves	
USO DE TICS EM AMBIENTES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ROBÓTICA EDUCACIONAL ENVOLVENDO A POPULAÇÃO NEGRA	774
João Vilhete Viegas d’Abreu	
CAMINHOS DA PESQUISA À BEIRA DO LONGE E OUTROS REINOS: ENSAIO SOBRE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA INFANTIL	787
Maria da Conceição Pereira Alvares Teofanes	
Alba Cleide Calado Wanderley	

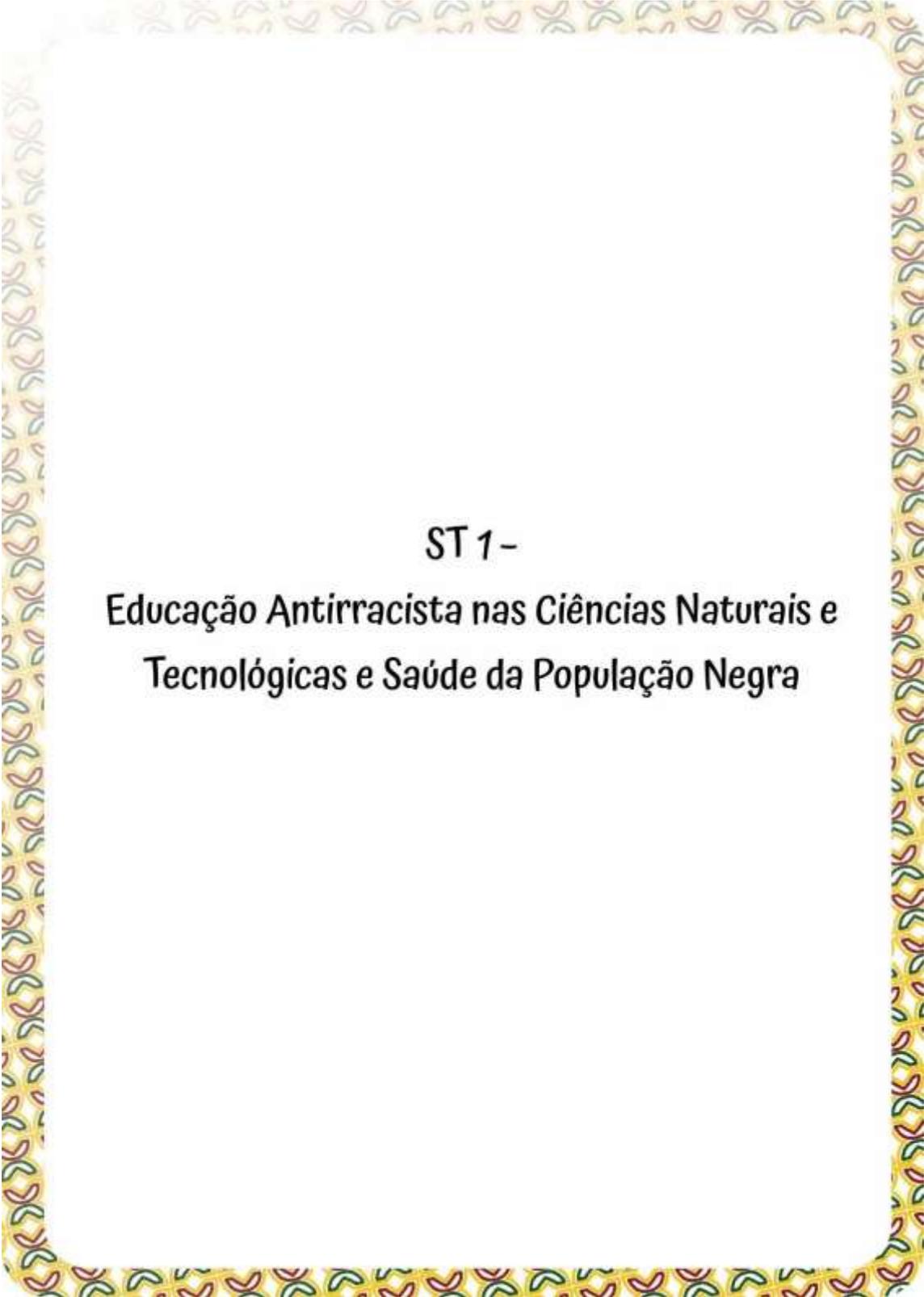
SIMPÓSIO TEMÁTICO 09 - Branquitude, Representações e Mídias.....	800
AS REPRESENTAÇÕES DE EMPREGADAS DOMÉSTICAS NO FILME “HISTÓRIAS CRUZADAS” – THE HELP: EDUCAÇÃO AFETIVA E HÁBITOS SENHORIAS.....	801
Gabriella Santos da Silva	
VISÃO COMPUTACIONAL E VIESES RACIALIZADOS: BRANQUITUDE COMO PADRÃO NO APRENDIZADO DE MÁQUINA.....	811
Tarcízio Roberto da Silva	
REPRESENTAÇÕES DE MULHERES NEGRAS EM MÚSICAS (1950 -1980) INTERPRETADAS POR JACKSON DO PANDEIRO.....	824
Ivonildes da Silva Fonseca	
QUEM SÃO OS ALVOS NA MIRA DO COLORISMO? : DISPUTAS ACERCA DO COLORISMO DENTRO E FORA DO MOVIMENTO NEGRO.....	835
João Júnior Batista Maciel de Oliveira	
ODÒ PUPA, LUGAR DE RESISTÊNCIA.....	845
Carine Fiúza	
SIMPÓSIO TEMÁTICO 10 - Filosofias, Epistemologias e Intelectualidade Negro-africana.....	857
A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, ÉTNICA E RACIAL NA ASSOCIAÇÃO BLOCO CARNAVALESCO ILÊ AIYÊ DE SALVADOR-BA: CORPOREIDADE, AFIRMAÇÃO E LUTA ANTIRRACISTA.....	858
Maria Cecília de Paula Silva	
Anália de Jesus Moreira	
ABDIAS NASCIMENTO E O PAN-AFRICANISMO: DIZERES, SABERES E EXPERIÊNCIAS NO AUTOEXÍLIO (1968-1981).....	870
ELISA FERREIRA TEIXEIRA	
PÁGINAS EM PRETO: NOTAS PARA UM MAPEAMENTO DA TEORIA EPISTEMOLOGIAS NEGRAS.....	882
Rafael Pinto Ferreira de Queiroz	
A PRODUÇÃO DAS FEMINISTAS NEGRAS AFRICANAS E A EXPERIÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS: UM CAMPO PARA A REFLEXÃO.....	893
Valdenice José Raimundo	

APRESENTAÇÃO

A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) desde a sua organização do I Congresso de Pesquisadores/as Negros/as (Recife/PE, 2000) tem articulado pesquisadores e pesquisadoras (formais e informais) que desenvolvem atividades de ensino, extensão e pesquisa no campo das relações raciais. A ABPN é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil. Nesse sentido, como ocorreu com o I Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste – I COPENE Nordeste (UFMA, 2017) – e com base nas diretrizes da ABPN, este congresso buscará agregar acadêmicos/as, docentes de diferentes níveis, estudantes, ativistas dos movimentos sociais que têm desenvolvido novas formas de construção de conhecimentos sobre a população na diáspora africana, considerando o diálogo interdisciplinar e plural, os saberes e fazeres tradicionais, produção científica elaborada pelos movimentos e organizações negras e pelo universo acadêmico, divulgando também ações de ensino, extensão e pesquisa que têm desconstruindo conhecimentos sobre a população negra e busca a construção de uma sociedade com equidade racial.

De forma que o II COPENE Nordeste, a ser realizado nos dias 29 a 31 de maio, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/CCHLA/UFPB, campus de João Pessoa, procurará debater os estudos das temáticas relações étnico-raciais por meio de conferência, mesas de debates, oficinas, simpósios temáticos e relatos de experiências afro-pedagógicas, atividades político-cultural e lançamento de livros (impressos e digitais), tendo como eixo de discussão o tema Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas.

A logomarca do II COPENE Nordeste refere-se à ancestralidade africana, a partir dos símbolos Adinkra que nos remete a cultura dos povos Akan que habitam a África Ocidental, em específico os países de Gana e Costa do Marfim. Escolhemos a Adinkra *Fawhoidie*, cuja insígnia representa Independência, Liberdade e Emancipação. Tal signo vincula-se ao contexto de lutas da população afro-brasileira, no passado e no presente. Este grupo social tem buscado construir novas perspectivas de produção de conhecimentos científicos e a valorização de saberes ancestrais, assim como sua atuação passa, como dito anteriormente, pela defesa de uma sociedade que reconheça a diversidade cultural e possibilite a construção de relações sociais equânimes.



**ST 1 -
Educação Antirracista nas Ciências Naturais e
Tecnológicas e Saúde da População Negra**



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

O GENOCÍDIO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: UM DEBATE QUE PRECISA ESTÁ PRESENTE NO CURRÍCULO/ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Clemilson Cavalcanti da Silva¹

José Antonio Novaes da Silva²

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a estrutura e a organização dos conteúdos propostos para o currículo/ensino de Ciências Naturais do Ensino Fundamental – Anos Finais. Pensando em contribuir para minimizar as lacunas existentes no currículo de Ciências Naturais, elegemos para refletir nesse trabalho o genocídio da população negra como um conteúdo/temática que deve estar no escopo curricular do citado componente, pois temos na atualidade um leque de informações em documentos oficiais, bem como, em pesquisas acadêmicas que possibilita, através do processo de ensino-aprendizagem, desmistificar os motivos que leva a população negra brasileira a ser a mais penalizada no tocante a essa problemática social. Ao inserir o genocídio da população negra brasileira como temática/conteúdo no componente curricular Ciências Naturais, estamos atendendo e confirmando o que preconiza a Lei nº 10.639/2003, o Parecer 03/2004 e a Resolução de 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Munido desse pensamento de reconstrução, é importante destacar que vários(as) autores(as) como Nascimento (2016), Verrangia e Silva (2010), Silva (2015), Silva (2017), Borges e Pinheiro (2017), entre outros(as); ao longo dos anos, vêm travando uma luta acadêmica, social e cultural para que esses dispositivos legais, que dão sustentação a essa concepção de ensino, sejam ancorados no processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas e privadas brasileiras, ao mesmo tempo, é importante destacar a veemência que o Movimento Social Negro exerce nessa construção.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003. Educação antirracista. Currículo/ensino Ciências Naturais. Genocídio da população negra.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) tem a função de controlar e coordenar o sistema educacional brasileiro, o qual, através de dispositivos legais, estrutura à Educação Básica em três níveis escolares: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

¹ Doutorando em Educação (PPGE/UFPB). Mestre em Educação (PPGE/UFPB). Especialista em Educação Ambiental (FIP). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas e Licenciado em Pedagogia pela (UFPB). E-mail: ccsbio@gmail.com

² Professor Titular do Departamento de Biologia Molecular da UFPB. Docente do PPGE/UFPB e integrante do NEABI. E-mail: baruty@gmail.com

Pensando nessa organização educacional, o presente trabalho concentrará seus esforços em refletir/questionar sobre a estrutura e a organização dos conteúdos propostos para o currículo/ensino de Ciências Naturais do Ensino Fundamental – Anos Finais. Para tanto, evidenciamos algumas temáticas/conteúdos que deveriam estar presentes no citado componente curricular com o intuito de atender as exigências da Lei nº 10.639/2003³, a qual propõe uma educação antirracista.

Vários são os conteúdos que precisam estar presentes no componente curricular Ciências Naturais com o desígnio de acatar e corroborar com a referida Lei. Desses, podemos elencar alguns: as doenças prevalentes na população negra, a origem da terra na cultura iorubá, as plantas medicinais utilizadas em religiões de matriz africana, a origem da medicina no antigo Egito, as tecnologias trazidas pelos povos africanos para o Brasil, vulnerabilidade social da população negra, genocídio da população negra etc. Nesse sentido, é importante reforçar que essas temáticas podem ser trabalhadas nos três níveis de escolaridades instituídos pelo MEC para a Educação Básica, contudo, acreditamos que seja muito relevante inseri-los nas aulas de Ciências Naturais, haja vista que esse campo do conhecimento é marcado pelo o cientificismo, ou seja, tem uma tendência a negligenciar outras formas de conhecimento, sobretudo, os das Ciências Humanas.

Nesse contexto, Silva (2017) aponta algumas lacunas e fragilidades que a ausência de conteúdos, como os citados acima, pode provocar no processo formativo dos/as discentes, visto que é basilar que construamos uma educação que seja pautada nos princípios antirracistas elencados pela Lei nº 10.639/2003. Assim sendo, pensando em contribuir para minimizar essas lacunas existentes no currículo, especialmente, no de Ciências Naturais, elegemos para refletir nesse trabalho o genocídio da população negra como um conteúdo que deve estar no escopo curricular do citado componente, pois temos na atualidade um leque de informações em documentos oficiais, bem como, em pesquisas acadêmicas que nos possibilitam, através do processo de ensino-aprendizagem, desmistificar os motivos que levam a população negra brasileira a ser a mais penalizada no tocante a essa problemática social.

Desse modo, ao inserir o genocídio da população negra brasileira como temática/conteúdo no componente curricular Ciências Naturais, estamos atendendo e confirmando o que preconiza a Lei 10.639/2003, o Parecer 03/2004 e a Resolução de

³ O citado dispositivo 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.

01/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em outras palavras, estamos construindo uma concepção de ensino antirracista que ultrapassa o cientificismo do pensamento cartesiano adotado pelo pensamento hegemônico europeu e estadunidense. Munido desse pensamento de reconstrução, é importante destacar que vários/as autores/as como Nascimento (2016), Verrangia e Silva (2010), Silva (2015), Silva (2017) e Borges e Pinheiro (2017), etc. ao longo dos anos, vêm travando uma luta acadêmica, social e cultural para que esses dispositivos legais, que dá sustentação a essa concepção de ensino, sejam ancorados no processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas e privadas brasileiras, ao mesmo tempo, é importante destacar a veemência que o Movimento Social Negro exerce nessa construção.

Para refletirmos sobre a temática proposta, utilizamos vários trabalhos de diferentes autores/as, desses, ressaltamos o de Silva (2017) cujo o título é *Conquista de direitos, ensino de Ciências/Biologia e a prática da sangria entre os/as Remetu-Kemi/ povos da região Congo/Angola: uma proposta de articulação para a sala de aula*. Nesse trabalho, o autor reflete sobre a importância de inserir no currículo de Ciências/Biologia uma visão interdisciplinar de ensino que deve estar articulada com a Lei nº 10.639/2003. Pensando nessa proposta de trabalho, o citado autor propõe conjecturas sobre as interfaces existentes entre os conhecimentos históricos e Biológicos da técnica de sangria no antigo Egito com o currículo de Ciências e Biologia. Desse modo, percebemos o esforço que o autor realiza em corroborar com as mudanças que a referida Lei provocou nos currículos escolares, especialmente, no de Ciências e Biologia.

Outra produção que nos ajudou nessa reflexão foi de Borges e Pinheiro (2017), a qual tem como título *Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis?*. Nesse trabalho, encontramos uma proposta pedagógica curricular que ajuda, notadamente, o/a professor/a de Química/Ciências a inserir, em sua sala de aula, o genocídio do povo negro como um conteúdo programático. É importante destacar que a “teoria atômica” é um dos conteúdos que estão presentes no componente curricular Ciências Naturais no Ensino Fundamental – Anos Finais e no de Química do Ensino Médio. Esse material suplanta o pensamento cartesiano dessas áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, ajuda no processo de formação dos/as professores/as que ainda não estão acompanhando esse novo fazer pedagógico, pois não é raro ouvirmos dizer que a Lei nº 10.639/2003 não serve para o ensino de Química e de Ciências. Todavia, para desmistificar essa concepção, os/as autores/as trabalharam a categoria

invisibilidade correlacionando-a ao modelo atômico e ao genocídio da população negra, dessa forma, é demonstrado que tanto o átomo, quanto o genocídio dessa população é invisível aos olhos da sociedade. Nesses termos, o citado artigo colabora com a construção do currículo de Ciências e de Química com vistas a atender as exigências da legislação educacional vigente.

O trabalho de Silva (2015) *A Lei 10.639/2003 e a saúde/mumificação no antigo Egito: da teoria à prática* também foi importante para nos ajudar nessa construção. Ele aborda a prática da mumificação em sala de aula de Ciências e Biologia, nesse sentido, teve como propósito cumprir com as recomendações dos dispositivos legais supracitados e, do mesmo modo, corroborar com a desmistificação de uma África sem ciência, uma vez que essa prática foi elaborada pelos povos africanos a milhares de anos com o intuito de preservação dos corpos. É importante reforçar que a mumificação feita no antigo Egito era um processo refinado que exigia muito conhecimento de anatomia e química, ou seja, os africanos foram os primeiros povos a produzirem conhecimento, especialmente, no campo das Ciências e da Medicina (SILVA, 2015).

Providos na finalidade de construir uma educação antirracista, as propostas do trabalho de Verrangia e Silva (2010) intitulado *Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências* orientaram-nos sobre algumas tendências que a Lei nº 10.639/2003 assinala para o ensino de Ciências Naturais. Nesse material, os/as autores/as propõem cinco grandes grupos/temáticas que possibilitam a articulação entre o ensino de Ciências e as relações étnico-raciais. As temáticas/grupos propostas para serem trabalhadas no ensino de Ciências são:

- a) impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais, e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências (VERRANGIA e SILVA, 2010, p. 707).

É importante destacar a quebra de paradigma que Verrangia e Silva (2010) demonstraram nesse trabalho, visto que alguns materiais didáticos estão muito distantes de atender o que institui a Lei nº 10.639/2003. Sendo assim, trabalhos com esse viés ajudam-nos a pensar na construção de um novo currículo para o ensino de Ciências, uma vez que ele propõe caminhos que são possíveis de serem percorridos.

Na seção seguinte, discutiremos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam a estruturação do currículo do Componente Ciências do Ensino Fundamental – Anos Finais.

O COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

As reflexões seguintes estão voltadas para o Ensino Fundamental e, mais precisamente, para o componente curricular Ciências Naturais, notadamente, nos anos finais do referido nível escolar. Nesse contexto, o artigo 32, da LDB, assevera que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

É importante destacar que esse diálogo está em consonância com a Constituição Federal e com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que os citados documentos legais preconizam à necessidade de construirmos um país com pessoas que compreendam a importância de exercer a cidadania plena a partir do viés democrático. Assim sendo, é imprescindível que tenhamos um currículo escolar que atenda as exigências do tempo presente.

Dessa forma, os/as profissionais que trabalham no Ensino Fundamental – Anos Finais devem estar atentos para o processo de ensino-aprendizagem que promove a autonomia dos/as discentes. Nessa perspectiva, a BNCC aponta que as instituições que ofertam esse nível de ensino devem dialogar...

com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial

da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2018, p. 60).

Em última instância, essa proposta teórico-metodológica de ensino dialoga com a perspectiva do paradigma da complexidade elaborada por Morin (2001). Pois, segundo Fazenda (2008, p. 62), “isso implica o abandono de todo e qualquer olhar simplificado, bem como o apelo a diferentes dispositivos de coleta e análise de dados em situação real de ensino-aprendizagem”. A autora também ressalta que “para lidar com essa complexidade, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de resgate do homem com a totalidade da vida. É uma nova etapa, promissora, no desenvolvimento da ciência, onde o próprio conceito das ciências começa a ser revisto” (FAZENDA, 2008, p. 62).

Pensando especificamente no Ensino de Ciências Naturais, a BNCC aponta que o referido componente curricular deva proporcionar nos/as alunos/as o “letramento científico” com vistas a interpretação do mundo natural, social e tecnológico. Além disso, adquirir competências e habilidades que sirvam de aportes teóricos com o propósito de transformar o meio científico, social, cultural e econômico com vistas ao bem comum. Para isso, o Ensino de Ciências Naturais necessita promover, no chão da escola, situações que leve o/a discente a “definições de problemas; levantamento, análise e representação; comunicação e intervenção” dos conteúdos/temáticas estudados (BRASIL, 2018). Munidos desses pressupostos, o componente curricular Ciências Naturais no Ensino Fundamental – Anos Finais tem como objetivo desenvolver nos/as discentes as competências que estão descritas no quadro I.

Quadro I – Competências do componente curricular Ciências Naturais no Ensino Fundamental – Anos Finais

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.

4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 322).

Para garantir que as competências apontadas no quadro I sejam desenvolvidas nos/as alunos/as, ao longo do Ensino Fundamental, a BNCC estruturou o componente curricular Ciências a partir de três unidades temáticas que devem estar presentes em todos os anos do Ensino Fundamental. As unidades temáticas são:

1) **Matéria e energia** contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia. [...] 2) **Vida e evolução** propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. [...] 3) **Terra e Universo**, busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes (BRASIL, 2018, p. 323-324-326, grifos nossos).

Partindo dessa estrutura organizacional curricular proposto pela BNCC para o ensino de Ciências Naturais, evidenciamos que o tema/conteúdo “o genocídio da população negra brasileira” deve estar presente na unidade temática “*Vida e evolução*” visto que ela propõe o estudo do ser humana a partir de diferentes vieses, especialmente, no que se refere ao cuidado integral do corpo, bem como, à saúde física, mental, sexual e reprodutiva (BRASIL, 2018).

Na próxima seção, traremos documentos oficiais e reflexões de alguns/algumas autores/as que podem servir como balizadores para elaboração de planos de aulas no ensino de Ciências no que tange a temática “o genocídio da população negra brasileira”.

O GENOCÍDIO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA: UM PROBLEMA SOCIAL QUE PRECISA SER ESTUDADO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

A seção anterior serviu para evidenciar que os dispositivos legais e os documentos oficiais que estruturam o sistema educacional brasileiro, sobretudo, a Educação Básica, possibilitam que a Lei nº 10.639/2003 seja efetivada verdadeiramente nas escolas públicas e privadas. Contudo, Rocha e Silva (2013), bem como, Almeida e Sanchez (2017) mostraram-nos, em suas pesquisas, que ainda há um longo caminho para sua real concretização nos currículos escolares da Educação Básica, notadamente, no campo das Ciências da Natureza.

Pensando em corroborar com a construção de um currículo que respeita a Lei nº 10.639/2003, apontaremos nessa seção informações e dados à luz de autores/as e de documentos oficiais que viabilizam o estudo do genocídio da população negra brasileira como conteúdo/temática que precisa ser debatido nas salas de aula da Educação Básica, em especial, no componente curricular Ciências, uma vez que a referida disciplina tem como um de seus objetivos discutir problemáticas que estão relacionadas a vida humana e suas complexidade. Esse entendimento é apontado por Verrangia e Silva (2010), Silva (2017) e Borges e Pinheiro (2017) visto que os/as autores/as ressaltam a construção de um currículo para o componente Ciências que corrobore com a desmitificação de estereótipos pejorativos relacionados à população negra.

Para iniciar o debate sobre genocídio é preciso compreender o seu significado. Segundo Lippi (2011) esse vocábulo é formado por *genos* que é um prefixo grego que significa “raça ou tribo” e *cídio* que deriva do latim *caedere* que significa “matar e/ou abater”. No entanto, é importante ressaltar que essa é a compreensão literal do termo e que, a depender do campo teórico, a sua interpretação pode ganhar outras conotações. Abdias do Nascimento, por exemplo, em sua obra, “*O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*”, de 1978, reflete sobre diferentes situações que podem levar ao genocídio, no caso específico, o da população negra. O referido autor

propõe diferentes tipos e conceitos de genocídios que podem ser acometido nesse grupo racial.

Para Nascimento (2016), o genocídio pode ser compreendido como qualquer ação ou atitude de um grupo/indivíduo (raça branca) contra o outro (raça negra) que tenta exterminar, excluir, diminuir, expurgar, etc. a raça, a cultura, a religião, a economia, a política, os costumes, etc. Esse mesmo entendimento é compartilhado por Domingues (2007), o qual acentua que esse termo é percebido pelos Movimentos Negros como um fenômeno social que precisa ser debatido nos currículos escolares com o propósito de enfrentar todas as formas de preconceitos e discriminação da população africana e afro-brasileira.

Preocupado com essa problemática, Nascimento (2016) estabelece diferentes formas de genocídio da população negra que podem servir como referencial teórico para elaboração de aulas de diferentes componentes curriculares da Educação Básica, notadamente, o de Ciências Naturais. Das temáticas elencadas pelo o autor para compreendermos o conceito de genocídio, ressaltamos: “Escravidão: o mito do senhor benevolente”; “Exploração sexual da mulher africana”; “O mito do ‘africano livre’”; “O embranquecimento da raça: uma estratégia de genocídio”; “O embranquecimento da cultura: uma outra estratégia de genocídio” e “A bastardização da cultura afro-brasileira”. Essas e outras temáticas são discutidas na citada obra e, certamente, ajudará o/a professor/a na construção de argumentos para refletir sobre essa temática em suas aulas.

Além da obra supradita, Abdias do Nascimento produziu outros materiais que podem servir de base para os/as professores/as da Educação Básica, sobretudo, os de Ciências Naturais, na elaboração de aulas sobre o Genocídio da população negra brasileira. Dessas, recomendamos: “*O quilombismo: documento de uma militância pan-africanista*”, de 1980, e “*O negro revoltado: organização e apresentação de Abdias do Nascimento*”, de 1982. A primeira versa sobre o paradigma do “*quilombismo*” que propõe uma sociedade que reconheça os valores históricos e culturais dos africanos e dos afro-brasileiros com o intuito construir um Estado multiétnico e pluricultural, já, a segunda, discute sobre as diferentes problemáticas vivenciadas pelo negro brasileiro na conjuntura contemporânea.

Além de diversas obras, atualmente existem muitos documentos produzidos por órgãos governamentais e não-governamentais que discorrem acerca do genocídio da população negra brasileira. Desses, propomos três documentos oficiais que, certamente,

contribuirá para a elaboração de aulas para o componente Ciências Naturais. O Primeiro é intitulado “*Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014*” produzido conjuntamente pela Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da Justiça e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o qual teve sua publicação em 2015. O segundo “*Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes*” publicado em, 2017, pela Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O último tem como título “*Atlas da Violência 2017: IPEA e FBSP*” produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP).

Para ambientar o leitor acerca da importância desses documentos para o enfrentamento do genocídio da população negra brasileira, mostraremos alguns dados e informações que estão contidas neles e que podem ser úteis para reflexão em sala de aula de distintos componentes curriculares. Nesse sentido, vejam a informação que segue.

O Estado com o maior valor na escala do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) – Violência e Desigualdade Racial é Alagoas (0,608), seguido da Paraíba (0,517), Pernambuco (0,506) e Ceará (0,502). Esses quatro estados apresentam situações de alta vulnerabilidade juvenil à violência em quase todos os componentes do IVJ – Violência e Desigualdade Racial, com destaque para o maior risco de mortalidade por homicídio entre jovens negros do que brancos. Em Alagoas o risco de morte de um jovem negro é 8,75 vezes maior do que o observado para um jovem branco. Em Pernambuco, o risco é 11,57 vezes, na Paraíba de 13,40 e no Ceará de 4,01 (BRASIL, 2015, p. 17).

Os dados supraditos são do IVJ – Violência e Desigualdade Racial (ano base 2012) são extremamente preocupantes, pois evidencia que a região Nordeste é a mais violenta no tocante a mortalidade da população negra (BRASIL, 2015). No caso específico, podemos trabalhar em sala de aula o conceito de genocídio como sinônimo de morte, contudo é importante salientar que existem outras interpretações como já foi vista nesse trabalho.

O Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes (ano base 2015) e o Atlas da violência 2017, trazem informações que proporciona ao/a professor/a trabalhar a problemática do genocídio da população negra a partir da interface gênero e raça/cor. Pois, “em 26

Unidades da Federação a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras do que entre as mulheres brancas” (BRASIL, 2017a, p. 40). Essa mesma informação é constatada pelo Atlas da Violência (2017).

É necessário destacar, no entanto, que estes dados guardam diferenças significativas se compararmos as mortes de mulheres negras e não negras. Enquanto a mortalidade de mulheres não negras teve uma redução de 7,4% entre 2005 e 2015, atingindo 3,1 mortes para cada 100 mil mulheres não negras – ou seja, abaixo da média nacional –, a mortalidade de mulheres negras observou um aumento de 22% no mesmo período, chegando à taxa de 5,2 mortes para cada 100 mil mulheres negras, acima da média nacional (BRASIL, 2017b, p. 37).

Enfim, existem muitos conteúdos/temáticas que devem ser trabalhadas nos currículos da Educação Básica que, por vezes, são negligenciadas pelos/as professores/as seja por falta de informação, ou por ausência de formação continuada. Nesses termos, percebemos a necessidade de produção de materiais que ajudem os/as docentes na construção de um currículo com o viés antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O componente curricular Ciências do Ensino Fundamental – Anos Finais, durante décadas negligenciou conteúdos/temáticas, em sua estrutura curricular, que certamente comprometeu o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos(as), ou seja, privilegiava o cientificismo em detrimento a outras formas de conhecimento, de maneira especial, os construídos pelas Ciências Humanas. Contudo, nos dias atuais, temos uma legislação educacional que permite preencher essas lacunas que historicamente foram esquecidas. Nesse sentido, entendemos que a Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos, tanto no campo legislativo, quanto no campo acadêmico, tem o poder de transformação, sobretudo, na educação.

Nesse contexto, defendemos uma estrutura curricular para a Educação Básica, nomeadamente, a disciplina de Ciências Naturais que trabalhe os conteúdos/temáticas com o viés antirracista e que assegure um discurso multiétnico e pluricultural. Enfim, entendemos que trabalhar o genocídio da população negra no componente curricular Ciências atende a legislação vigente e promove uma educação antirracista como preconiza Nascimento (1980).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições** [online]. 2017, vol.28, n.1, pp.55-80. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>. Acessado em: 05 de ago. 2018.

BORGES, Elbert Reis; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22 • mar./jun. 2017, p. 191-205. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/404/358>. Acessado em: 01 de ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232972POR.pdf>. Acessado em 14 de ago. 2018.

_____. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes**. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260661por.pdf>. Acessado em 14 de ago. 2018.

_____. **Atlas da Violência 2017: IPEA e FBSP**. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/5579-8623-170602atlasdaviolencia2017-1.pdf>. Acessado em 14 de ago. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão Final. Brasília MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acessado em: 28 de jul. 2018.

DOMINGUES, Petronio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042007000200007&lng=pt&tlng=pt. Acessado em 14 de ago. 2018

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

LIPPI, Camila Soares. A importância da obra de Raphael Lenkim para a elaboração da Convenção sobre Genocídio. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH** São Paulo, julho 2011.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1 edição, São Paulo: Perspectivas, 2016 (1978).

_____, Abdias. **O quilombismo: documento de uma militância pan-africanista** Petrópolis: editora, Vozes, 1980.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: Movimentos Sociais Negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN** • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 55-82. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189/185>. Acessado em: 04 de ago. de 2018.

SILVA, José Antonio Novaes da. A Lei 10.639/2003 e a saúde/mumificação no antigo Egito: da teoria à prática. In: SILVA, José Antonio Novaes da; BRAGA, Cláudia de Figueiredo (Orgs). **UFPB na escola: a ciências em suas mãos**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SILVA, José Antonio Novaes da. Conquista de direitos, ensino de ciências/biologia e a prática da sangria entre os/as remetu-kemi e povos da região congo/angola: uma proposta de articulação para a sala de aula. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 149-175, jun. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/402>. Acesso em: 01 ago. 2018.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2018.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

RACISMO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Bianca Barreto do Nascimento

Luzia Matos Mota

RESUMO

Ainda que velado, o racismo e suas práticas estão, nitidamente, presentes no Brasil e no mundo, se manifestando por meio do preconceito ou discriminação, nos mais diversos ambientes, físicos e virtuais e, a escola não está livre dessas manifestações. Trata-se de uma problemática atual e corriqueira, que carece de constante discussão nos diversos setores da sociedade, mas principalmente, no âmbito educacional, que tem dentre seus objetivos promover uma convivência respeitosa com as diferenças, e que, no entanto, sem uma intervenção ativa, irá se perpetuar como mais um cenário da discriminação racial, acomodando-se diante das consequências que este traz à saúde física e mental. O presente trabalho visa investigar o que tem sido produzido acerca de como ocorrem as relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica, compreendendo racismo enquanto questão de saúde mental e física. A metodologia adotada está atrelada à abordagem qualitativa, utilizando-se do método de pesquisa bibliográfica, que proporcionou um aprendizado sobre o tema central da pesquisa, facilitando a identificação e a seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados. Subsidiou a introdução e revisão da literatura na busca do conhecimento e base fundamental para o todo da pesquisa. Apesar de ser apenas um pré-requisito para a realização de todo o trabalho, é uma etapa fundamental antes da elaboração ou desenvolvimento desse estudo, apontando que grande parte dos escritos relacionados à temática, foram realizados na área da saúde – tanto emocional quanto psíquica. Diversos estudos seguem se debruçando nas análises sobre os impactos do racismo no estresse, na baixa autoestima, na depressão e na pressão arterial, o que constata a necessidade de avançar nesse debate, entretanto, os resultados apontam para a lacuna existente acerca Educação Profissional e Tecnológica, em termos de produção científica, reiterando que reconhecer a saúde como o conjunto de condições integrais e coletivas de existência, influenciado pelo contexto político, socioeconômico, cultural e ambiental, é o primeiro passo para reafirmar a necessidade dos estudos sobre o impacto do preconceito

racial nas condições de saúde, o que reforça a necessidade de trabalhar a diversidade étnico-racial na Educação Profissional e Tecnológica visando diminuir os impactos do racismo na Saúde dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Preconceito. Educação Profissional e Tecnológica. Saúde.

INTRODUÇÃO

O Brasil é constituído por diversos grupos étnico-raciais, mas isso não diminui as desigualdades e discriminações que marcam seu cenário histórico, principalmente quando se trata de negros e índios. Uma ampla parcela deste processo discriminatório se dá pelo desconhecimento e distorção da importância da cultura afro e indígena no Brasil. Num país formado essencialmente por negros, índios e pardos, é mínima a parcela da população que se define nessa construção social. Dados do Censo de 2010⁴ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012) confirmam essa prerrogativa a partir das declarações fornecidas pela população brasileira, em 2010, 47,7% consideraram-se brancos; 7,6%, pretos; 1,1%, amarelos; 43,1%, pardos; e 0,4%, indígenas, segundo a ordem de opções apresentadas no questionário.

Compreende-se que se o indivíduo não se define como parte do processo, também não se identifica e, se não se identifica, é provável que não se reconheça. Identificar-se, nesse sentido, refere construção social da identidade, perspectiva que se articula à postura de Hall (1999, 2003), que traz à tona a complexidade de se pensar sobre as identidades no atual contexto mundial, apontando que cada vez mais essas identidades estão em permanente construção, sendo continuamente modificadas pelas transformações estruturais que têm ocorrido nas sociedades modernas no final do século XX e início do século XXI, considerando problemático pensar na categoria identidade em um caráter fechado, delineado em uma só dimensão isolada.

A marginalização da história e a segregação da raça são fatores que podem ocasionar esse feito, pois, a partir deles se constroem conceitos que fazem das características físicas alavancas ou entraves para oportunidades perante a sociedade, já

⁴ Dados retirados de “Os indígenas no Censo Demográfico 2010”, Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf, acessado em 14 de julho de 2018.

que desde a infância são incentivados a hierarquizar as classificações sociais, raciais, e de gênero. Tais hierarquizações irão incidir nos mais variados aspectos da vidas dos indivíduos, inclusive, na saúde.

A saúde, reconhecida como um direito humano universal, segue revelando sua iniquidade quando para determiná-la considera-se condições de vida, moradia, trabalho, emprego e renda, trajetórias familiares e individuais, desigualdades de raça, etnia, sexo, idade, acesso à informação e aos bens e serviços disponíveis. Essa situação se espelha nos dados estatísticos que são levantados, demonstrando que a morbimortalidade no Brasil, seja pelas enfermidades vinculadas às condições de vida de uma população ou, pela violência, têm cor, é negra.

As questões socioeconômicas, raciais e de gênero estão associadas às iniquidades em saúde. Embora nas últimas décadas, as taxas de mortalidade na população em geral tenham diminuído e aumentado a expectativa de vida, a população negra ainda apresenta altas taxas de morbimortalidade em todas as faixas etárias, quando comparadas com a população geral, segundo dados do IBGE.

O racismo, no Brasil, se concretiza de forma sutil, estabelecendo uma situação de invisibilidade ao preconceito, cujo combate se ressentia da falta explícita de anteparo legal e institucional. No cotidiano, esse racismo e a discriminação se traduziriam em uma convivência pacífica entre pessoas brancas e negras, tipo de convívio decorrente de um intenso processo de mestiçagem. Esse processo, na verdade, fazia parte de uma estratégia para a construção de uma identidade nacional, importante para o projeto desenvolvido nos primeiros anos do século passado pela nação, e que procurava se afirmar na produção de um país pacífico, acolhedor, sensual que, ancorado na ideia da mistura racial, absorvia o que de melhor havia dos povos brancos, indígenas e negros.

Partindo desse princípio, quando me refiro neste trabalho ao racismo enquanto uma questão de saúde, atendo-me à percepção de como o preconceito pode afetar a saúde mental das pessoas que são vítimas dele, podendo lhes causar sofrimentos psíquicos e alterações no comportamento, no sentido de Silva (2004, p.170):

Ao internalizar atributos negativos, que lhe são imputados, instala-se o sentimento de inferioridade, causando constrangimentos na relação com seus pares, e favorecendo o aparecimento de comportamentos de isolamento, entendidos, frequentemente, como timidez ou agressividade. Essa pressão

emocional pode ser percebida ou lida como perturbação do pensamento e do comportamento. Essas atitudes expressam a ambivalência do excluído em relação ao mundo hostil da elite dominante.

No campo da saúde, dados estatísticos e estudos demonstram essas desigualdades, o que levou à constituição de uma área específica de reflexão e intervenção que se denomina Saúde da População Negra. O preconceito racial é um fenômeno muito complexo, que, como coloca Munanga (2002), pode ser comparado a um iceberg, cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias observadas por meio dos comportamentos sociais e individuais, e que podem ser explicadas pelas ferramentas metodológicas das ciências sociais e políticas. Por outro lado, existe uma parte submersa do iceberg que corresponde às consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas. **São essas repercussões psíquicas específicas resultantes da violência racial, que afetam diretamente o estudante ao longo do processo educativo.**

A educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laborabilidade contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego. Entre todos os direitos humanos, a educação profissional está, assim, convocada a contribuir na universalização talvez a mais importante: aquela cujo exercício permite as pessoas ganhar sua própria subsistência e, com isso, alcançar dignidade, auto respeito e reconhecimento social como seres produtivos.

Pensando nisso e, atrelada ao meu atual campo de trabalho e pesquisa, me propus a caminhar a partir da seguinte problemática: *como se dão as relações étnico-raciais nas escolas, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e, como elas afetam os indivíduos em termos de saúde?*

Tal problema de pesquisa se justifica pelo reconhecimento do valor histórico desse debate, dada a relevância social, acadêmica e científica por discutir um objeto importantíssimo para a relação de identidade e empoderamento dos estudantes, partindo de uma temática que ao longo do meu processo de formação, direcionou diariamente as minhas pesquisas e, por vezes os meus avanços enquanto profissional.

Apesar da existência de uma produção científica consistente no campo biomédico sobre a relação entre racismo e saúde – mental e física – esses conhecimentos não têm sido incorporados nas práticas de atenção à saúde, tampouco à busca pela superação desta problemática na educação profissional e tecnológica. Percebendo esta lacuna instalada no campo da EPT, é objetivo deste trabalho, investigar, informar a respeito do que se tem produzido acerca de como se dão as relações étnico-raciais nas escolas de ensino profissional, a partir de uma revisão bibliográfica, para caminhar na linha da conscientização e diminuição dos índices de preconceito racial.

RACISMO E SAÚDE: HISTÓRICO E IMPACTOS NA EPT

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a ideia de sofrimento. Etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao “tripalium”, instrumento usado para tortura e, em que pese a questão a respeito de “quem são os torturados, historicamente”, os reflexos dessa alusão se colocam enquanto determinantes de saúde da população negra na Educação Profissional e Tecnológica.

Em se tratando de saúde mental, duas dimensões são atacadas diretamente: a identidade e a autoestima. Não possuindo referenciais identitários valorizados perante a sociedade - heróis, pessoas bonitas, inteligentes - resta ao grupo subalterno se identificar com a sua “inferioridade natural” ou reivindicar para si um ideal de ego branco. Instala-se a baixa autoestima, valorizando-se pouco e acreditando que é inferior. Como consequências somáticas tem-se a depressão, a ansiedade, a autodepreciação, síndrome do pânico, dentre outras patologias que acometem os indivíduos e, seguem com tratamento medicalizado.

Relatos históricos dos impactos do Racismo na saúde já são apontados desde 1738, quando Lineu se lança enquanto primeiro pesquisador a fazer referência à cor de pele como um critério definidor das diferenças entre os seres humanos, distinguindo as raças segundo alocações geográficas. Separando inicialmente em quatro ramos de espécies humanas, ele classificou a existência dos americanos, africanos, asiáticos e europeus. Embora tivesse feito apenas uma demarcação tópica acerca das diferenças, Lineu (1738) foi além dos critérios biológicos e associou características culturais a cada

tipo humano: africanos como espertos e negligentes, americanos como obstinados e educados, asiáticos como rigorosos e avarentos e europeus como inventivos e descuidados. Com efeito, formulou-se a primeira atribuição sistemática e arbitrária de aspectos psicológicos e sociais aos indivíduos a partir do fenótipo observado, como afirma Oliveira (2003).

Historicamente, a consideração da raça como ferramenta de estratificação social é um reflexo da centralidade desta característica nas sociedades ocidentais e, inclusive, na subjetividade dos indivíduos. No compasso de tal estratificação, os estudos que envolvem a perspectiva da psicologia social e o processo saúde-doença, com frequência recorrem à delimitação de grupos sociais para compreender como se desenvolvem e se instalam as disparidades em saúde.

Pautando-se no racismo e seus efeitos insalubres sobre a saúde, Harrell (2000) conceituou o estresse como relações entre indivíduos ou grupos e seu ambiente, das quais emergem significações da dinâmica do racismo, que são percebidas como algo que excede ou sobrecarrega os recursos individuais ou coletivos disponíveis para a adaptação, ou que ainda ameaçam a autopercepção de bem-estar psicológico. Com esse parâmetro, é sabido que a discriminação racial cria limitações fundamentais na vida dos indivíduos, implicando em maiores ameaças diretas ou contingentes, o que afeta o senso de integridade individual e impacta incisivamente as suas relações sociais, que irão refletir no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as formas de discriminação mais conhecidas, o racismo é frequentemente relacionado nos estudos científicos envolvendo a saúde das populações. Se por definição, o racismo é entendido como crenças, atitudes e conformações institucionais que tendem a denegrir, subjugar e excluir grupos e pessoas em virtude de caracteres fenotípicos, é importante reiterar que este processo de hierarquização, discriminação e exclusão exerce papel primordial na forma como o indivíduo se percebe na sociedade. Em outras palavras, a vulnerabilidade das minorias raciais é também compreendida sob a luz do acúmulo de estressores e, com isso, o estresse é colocado como um fator explicativo para o impacto do racismo sobre a saúde.

A fim de delinear um modelo que dimensione como o racismo afeta a saúde, Krieger (2003) afirma que o racismo impacta em seis dimensões. Primeira, acentua a escassez de recursos econômicos e sociais; segunda, causa maior exposição a fatores nocivos e tóxicos, como por exemplo, empregos de menor qualificação e maior risco;

terceira, é facilitador de conjecturas sociais que provocam danos à saúde; quarta, provê inadequados cuidados e acesso à saúde; quinta, potencializa a ocorrência de experiências agressoras motivadas pela discriminação ou violência; e sexta, induzem com maior frequência a autopercepção de saúde de indivíduos expostos ao racismo como deteriorada. Tais padrões de discriminação podem ser situados tanto em aspectos materiais – discriminação institucional ou interpessoal flagrante – como subjetivos, através da internalização do racismo. No Brasil, por exemplo, uma representativa constatação é que os negros vivem menos que os brancos, tal como se observara há séculos, mantendo uma disparidade proporcional ao período da escravidão (Oliveira, 2003). Uma das possíveis explicações para isso é que quando comparados aos brancos, os “não brancos” são expostos a estressores específicos devido a sua alocação social, o que no decorrer da vida ocasiona a submissão a estados de estresse crônicos, minando a capacidade de adaptação e predispondo a doenças e à morte prematura, isto por serem vítimas mais frequentes de crimes ou pela ativação neurofisiológica prolongada, o que lesiona funções orgânicas.

Nesse sentido, Nazroo e Williams (2006) apontam que o impacto do racismo sobre a saúde repousa em três eixos: a desvantagem econômica que é comum aos grupos discriminados, o senso depreciativo de se perceber como membro de um grupo desprezado e, por fim, na ameaça constante de ser vítima do racismo. Com efeito, pode-se explorar a dinâmica subjetiva do racismo sob o prisma de dois fatores principais: a identidade racial e a ameaça permanente ao bem-estar.

Antes da instituição das normas antirracistas, a localização do agente agressor tinha maior probabilidade de ser direta, favorecendo o combate às expressões discriminatórias. Com as novas formas de expressão do racismo que são apontadas na literatura, predominantemente subliminares e interpessoais (Lima & Vala, 2004b; Pereira, 2002), torna-se ainda mais complexa a investigação do seu impacto sobre o bem-estar e saúde dos indivíduos, predispondo ao efeito acumulativo dos estressores sobre a saúde, ainda que sejam notórias as reações de desagrado. Como destacou Harrell (2000), o julgamento subjetivo da experiência de racismo é um ponto crítico para a compreensão da relação entre ser vítima de racismo e o seu bem-estar. Com efeito, não é incomum o questionamento da experiência, retornando a culpa para a vítima, que por diversas vezes é vista como dramática.

Estudos reafirmam que na sociedade brasileira está estabelecida uma relação de desqualificação, o que constitui um lugar subalterno ou de subordinação tanto nas relações de estudo como nas de trabalho, equivalentes ao “lugar social de inferioridade” reservado aos negros/a no Brasil. Sobre isto o estudo de Theodoro (2008) propõe a discussão sobre a naturalização do fato que “a pobreza está associada à negritude”, “decorrente da própria trajetória do racismo que permeia a história do país”. Isto ilustra o que já foi provado com os dados do IBGE e do IPEA, sobre a situação desfavorável dos negros/as em relação aos brancos no mercado de trabalho e no campo educacional. Sendo que estes possuem menor escolaridade, estão em piores ocupações e recebem menores rendimentos.

Em contraposição a tal pressuposto hegemônico, a identidade racial é de suma importância para a autoproteção e, conseqüente força para seguir. Ela irá se apresentar como um conjunto de ideias e valores, comportamentos e atitudes que são reconhecidos como compartilhados pela autocategorização de determinados indivíduos como pertencentes a grupos, distinguindo-os dos demais grupos sociais. Nesse sentido, a função essencial da identidade racial em relação à saúde parece ligar-se ao fato de que, mantendo uma maior integração com seu grupo de pertença, é disponibilizado ao indivíduo melhores formas de lidar com o impacto do racismo, posto a possibilidade de buscar suporte social entre os pares e assim atenuar as conseqüências da discriminação. Deste modo, os sujeitos utilizam-se da legitimação intragrupal e o compartilhamento de experiências como meios reparadores da ferida aberta, todavia nem sempre implícita, do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando a Educação Profissional inserida no processo de construção cultural do Brasil, cenas nas quais os ditos brancos reproduzem os valores que foram ensinados a ter em relação aos negros e, cenas nas quais os negros reproduzem as atitudes do opressor ou a submissão ao preconceito e à humilhação que vivem, não são incomuns neste espaço educativo. Esta rotina, segregacionista, afeta a saúde física a partir das ações de violência que gera – a exemplo do genocídio da população negra, que ocorreu de forma naturalizada ao longo história, com dificuldades de legitimação social das políticas de ações afirmativas e retrocessos jurídicos que afetam mais diretamente a população negra, como

é o caso da redução da maioria penal – mas incide também, de forma ferrenha, na saúde mental e no sofrimento psíquico dos indivíduos.

A Educação Profissional e Tecnológica atual é baseada numa visão eurocêntrica, contrariando o pluralismo etnocultural e racial da sociedade brasileira e, os educadores e responsáveis pela formação de milhares de jovens na sua grande maioria são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar, por conseguinte, os reflexos dessa problemática decaem à produção científica a respeito deste tema.

Diversos estudos seguem se debruçando nas análises sobre os impactos do racismo no estresse, na baixa autoestima, na depressão e na pressão arterial, o que constata a necessidade de avançar nesse debate, entretanto, no campo de estudo que se refere à EPT, há uma carência de produções científicas, o que dificulta o levantamento bibliográfico.

Nesse sentido, é ainda mais criterioso é pensar essa relação – racismo e saúde - dentro da escola, num contexto de Educação Profissional e Tecnológica. Isso porque, o fato de a mesma ainda carregar consigo os entraves da hegemonia capitalista, abre espaço para que este fenômeno se dê por meio de ações veladas. No entanto, reconhecer a saúde como o conjunto de condições integrais e coletivas de existência, influenciado pelo contexto político, socioeconômico, cultural e ambiental, é o primeiro passo para reiterar a necessidade e importância dos estudos sobre o impacto do preconceito racial nas condições de saúde, seja do ponto de vista individual ou coletivo.

Trabalhar igualmente essas diferenças não é uma tarefa fácil para o professor, porque para lidar com elas é necessário compreender como a diversidade se manifesta e em que contexto. Portanto, pensar uma educação escolar que integre as questões étnico-raciais, a fim de diminuir os impactos do racismo na saúde no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, significa progredir na discussão a respeito das desigualdades sociais, das diferenças raciais e outros níveis e no direito de ser diferente, ampliando, assim, as propostas curriculares do país, buscando uma educação mais democrática.

REFERÊNCIAS

- IBGE, Instituto brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Brasília:Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2012. Disponível em:
http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em 14 de jan de 2019.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.
- HARRELL, S. P. . **A multidimensional conceptualization of racism-related stress: Implications for the well-being of people of color**. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 42-57, 2000. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1037/h0087722>. Acesso em 17 de jan de 2019.
- KRIEGER, N. **Does racism harm health? Did child abuse exist before 1962? On explicit questions, critical science, and current controversies: an ecosocial perspective**. *American Journal of Public Health*, 93(2), 194-199, 2003. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000122&pid=S1413-294X201100030000900026&lng=en. Acesso em 17 de jan de 2019.
- LIMA, M. E. O., & Vala, J. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9, 401-412, 2004b.
- MUNANGA, K. (2002). Prefácio. In Carone, I. & Bento, M. A. (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes.
- NAZROO, J. Y., & Williams, D. R. (2006). **The social determination of ethnic/racial inequalities in health**. In M. Marmot & R. G. Wilkinson (Orgs.), *Social determinants of health* (2a ed, pp. 238-66). Nova Iorque: Oxford University Press. Disponível em:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30220571/thesocialdetermination.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1534519976&Signature=U1Lz%2BhjGvGsn%2FyGNHln%2Bg1trcEc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_social_determination_of_ethnic_racia.pdf . Acesso em 17 de jan de 2019.
- OLIVEIRA, F. **A saúde da população negra no Brasil**. Brasília: Organização Panamericana de Saúde, 2003.
- SILVA, M. L. (2004). **Racismo e os efeitos na saúde mental**. In: I Seminário da População Negra, p.129- 132. Recuperado em 14 de jan de 2019, de
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sec_saude_sp_saudepopnegra.pdf.
- THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p.49-68.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) NO SÉCULO XX

Caliane Costa dos Santos da Conceição

RESUMO

A escravidão marcou negativamente o trabalho no Brasil, a associação do trabalho como negatividade tem influência direta com esse processo histórico, sobretudo com relação ao trabalho manual, não só porque este tipo de trabalho pode exigir esforço físico demasiado, mas porque ele foi exercido por sujeitos considerados inferiores. Este trabalho problematiza as relações entre a Educação da População Negra- EPN e a Educação Profissional – EP no século XX, a partir da literatura. A EPN e a EP são temas marginalizados na historiografia da educação (tradicional), por isso este esforço epistemológico faz-se necessário no sentido de desvelar as conexões entre estes dois temas, que guardam relações históricas e ontológicas com o trabalho enquanto categoria conceitual e atividade humana. O trabalho no Brasil a partir da escravidão adquiriu conotações negativas, advindas de um mecanismo de exploração que marginalizava os sujeitos, colocando-os em condições sub-humanas. Este segmento ficou marginalizado socialmente e alijado de quaisquer direitos, principalmente do acesso à educação escolar, pela qual os movimentos sociais negros têm lutado historicamente. A partir da literatura historiográfica observou-se que, desde o século XX, a educação profissional foi uma das alternativas de acesso da população negra à escolarização, almejando se inserir na sociedade pós-abolição. Primeiro porque a EPT se constituiu, inicialmente, numa modalidade de educação voltada para os mais pobres (numa perspectiva assistencialista) e segundo por estar associada a formação profissional, o que possibilitaria uma expectativa/mito da empregabilidade. Consta-se a partir das análises construídas que o acesso à educação para a população negra tem sido negligenciado com outorga do Estado, que diante da discriminação herdada da escravidão e do racismo perpetuado pela sociedade, não buscou estratégias para reparar as desigualdades acabando por aprofundá-las. De modo que é possível perceber que a população negra é camada mais desprovida de bens materiais e do acesso aos direitos sociais, tornando-se o setor mais vulnerável da sociedade nesse período. Apesar dos diversos fatores que impulsionaram a exclusão de negras (os) dos processos educativos, foi possível verificar que, por meio da educação profissional uma parcela reduzida desse segmento pode ter acesso à escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: População negra; Educação Profissional; Historiografia

Trabalho, educação e a população negra- notas introdutórias

A relação do trabalho com a população negra está intrinsecamente relacionada a história oficial do Brasil. A escravidão que neste país durou cerca de três séculos forjou

um processo de trabalho extremamente explorado, em que os sujeitos do trabalho foram considerados pelo colonizador como seres racialmente inferiores. Aliados a essa ideologia racista estão os interesses econômicos de diversos setores da sociedade europeia – o estado e a igreja – que, comportando-se como verdadeiros “mamíferos de luxo”⁵, mantiveram negros e indígenas escravizados para que pudessem usufruir das riquezas das terras invadidas e, por consequência, a construção da sociedade da “democracia racial”⁶, o Brasil.

A escravidão marcou negativamente o trabalho no Brasil, como salienta Frigotto (2005), a associação do trabalho como negatividade tem influência direta com esse processo histórico, sobretudo com relação ao trabalho manual, não só porque este tipo de trabalho pode exigir esforço físico demais, mas porque ele foi exercido por sujeitos considerados inferiores. O trabalho manual e suas formas correlatas ficaram marcados racialmente, contribuindo para que ele seja, posteriormente, no seio da sociedade capitalista mal valorizado economicamente.

Com o fim do sistema escravista e a pretensão de se constituir uma sociedade capitalista um outro elemento surge como fundamental para potencializar o trabalho – a escola – visto que em outras sociedades onde o capitalismo já estava num grau de desenvolvimento maior, a escola já havia sido generalizada tanto como um mecanismo de qualificação de mão-de-obra para novas formas de trabalho, quanto para servir de aparelho ideológico e inculcar nos sujeitos os valores e princípios necessários a constituição e desenvolvimento de uma nova sociedade.

Mas, que escola? Desde a colônia os processos educativos sempre foram distintos para as elites e os pobres, no caso dos primeiros cumpriam a função de manter a hegemonia⁷, preparando-os para assumir os cargos de dirigentes da sociedade e conduzir os estudos superiores. Já para os setores pobres da sociedade objetivava-se, sobretudo, a doutrinação religiosa e o ensino das primeiras letras. Com o advento da sociedade de

⁵ Esse termo é utilizado originalmente por Gramsci quando se refere aqueles que vivem do trabalho alheio, no entanto, sua conceituação é construída como crítica ao modo de produção capitalista.

⁶ O mito da democracia racial foi criado no século XX, segundo o qual negros e brancos convivem de forma harmoniosa e com igualdade de oportunidades. Esse mito é atribuído a Gilberto Freyre, que no livro *Casa Grande e Senzala* apresenta uma relação cordial entre brancos e negros. Contudo, este mito tem sido contestado historicamente com dados de pesquisa que demonstram a existência do racismo e, por consequência da desigualdade entre negros e brancos.

⁷ O termo está sendo utilizado na acepção de Gramsci, na qual a hegemonia está relacionada com o exercício da direção intelectual e moral da sociedade. Para compreender melhor o assunto ver GRUPPI, L. O conceito de Hegemonia em Gramsci, ed. Graal, 1978, Rio de Janeiro. E GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume 2 edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

classes, a dualidade da educação se acirra não por um infortúnio, mas como parte essencial da estrutura deste tipo de sociedade que precisa manter as desigualdades para conservar o *status quo*.

Tal perspectiva encontra-se evidenciada na legislação da educação brasileira e no sistema criado para nutrir esta dualidade, tema que trataremos posteriormente. Outros elementos que têm contribuído para acirrar essa desigualdade é a descontinuidade das políticas educacionais que acabam se tornando políticas de governo, a falta de investimento na educação pública e as investidas neoliberais na educação por meio das empresas multinacionais que tem subsidiado ideologicamente as políticas nas últimas décadas, sobretudo, a fim de conceber um paradigma educacional favorável as exigências do mercado. Exemplo disso foi o decreto 2208/97 que delegou à educação profissional a responsabilidade de garantir a qualificação necessária para inserção no mercado de trabalho, omitindo as nuances que perpassam o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente a capacidade de geração de emprego e distribuição de renda.

A literatura historiográfica recente tem evidenciado que, desde o século XX, a educação profissional foi uma das alternativas de acesso da população negra à escolarização para tentar se inserir na sociedade capitalista. Primeiro porque esta se constituiu, inicialmente, numa modalidade de educação voltada para os mais pobres (numa perspectiva assistencialista) e segundo por estar associada a formação profissional, o que possibilitaria uma expectativa/mito de empregabilidade no âmbito de uma sociedade capitalista. Visto que os (as) negros (as) tornaram-se peças obsoletas dessa sociedade, não por sua incapacidade de se adaptar ao novo sistema, como afirma Fernandes (2008) em alguns momentos, mas porque a ideologia do branqueamento, parte da engrenagem do racismo, incutiu a noção de que a mão-de-obra do branco imigrante era mais adaptada as novas formas de trabalho.

Ver-se-á, no entanto, que a população negra não foi o alvo principal das iniciativas educacionais do sistema oficial, mas os trabalhadores livres, brancos, sobretudo imigrantes, para o segmento negro a inserção será paulatina e a partir de muitas lutas e reivindicações dos movimentos sociais negros e das iniciativas construídas por estes. Pois, a história da população negra no Brasil tem sido marcada pela discriminação, fruto da escravidão, perpetuada pelo racismo e pela falta de políticas comprometidas em solucionar essas questões.

Trabalho e educação são dois elementos essenciais para manter a sociabilidade e a (re) produção da vida humana. Contudo, nas formas históricas que o trabalho assume nem sempre ele pode ser concebido como algo positivo, esta percepção está relacionada aos interesses de determinados setores em relação a essa atividade humana. O processo de escravidão e o advento das sociedades de classes são exemplares da expressão dessa negatividade do trabalho, pois subordina os sujeitos e os processos a eles relacionados (como a educação) aos interesses econômicos de um grupo.

Na próxima seção apresentaremos um panorama geral do contexto histórico que envolve a situação dos (das) negros (as) e, posteriormente, abordaremos a questão da educação da população negra e da educação profissional na historiografia, a fim de desvelar as aproximações entre esses dois temas, ocultadas pela historiografia da educação tradicional.

A População Negra e a Educação Profissional na Historiografia da educação – excertos

A historiografia da educação brasileira invisibilizou as questões relativas à população negra e aos processos educativos “formais e não-formais” que a envolveu. Essa situação revela que a tradição historiográfica está permeada por uma perspectiva discriminatória, que oculta fontes que poderiam revelar as condições vivenciadas por esse segmento no âmbito da educação. “Têm sido esquecidos os temas e as fontes que poderiam nos esclarecer sobre as experiências educativas oficiais e alternativas dos negros e afrodescendentes” (SANTOS, 2008, p.1).

Segundo Cruz (2005), os estudos que tematizam a situação da população negra na educação brasileira vão surgir em meados dos anos 1990, a partir de iniciativas dos afro-brasileiros que a duras penas conquistaram um espaço no mundo acadêmico e dedicaram-se a essas questões, esses estudos são reveladores da incessante luta de negras (os) pelo acesso à educação por diferentes estratégias e iniciativas que possibilitaram a um pequeno grupo acessar os conhecimentos elementares entre os séculos XIX e XX.

A educação profissional também foi negligenciada pela historiografia da educação, Manfredi (2002) e Santos (2008) apontam certas limitações nessa tradição que privilegiou a educação realizada nos espaços escolares e aquelas direcionadas as classes mais abastadas, invisibilizando as diversas práticas que foram realizadas por iniciativas populares, nos espaços de trabalho, movimentos sociais, dentre outros.

Para (re)construir as primeiras iniciativas da educação profissional no Brasil Manfredi (2002) apoia-se nos trabalhos de Cunha (2000a; 2000d), os quais apontam certa aproximação entre esta modalidade de educação e as populações pobres, negras e indígenas. Aponta-se que as primeiras iniciativas de ensino de ofícios foram realizadas pelos jesuítas, “os padres trouxeram irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos, homens livre, fossem negros, mestiços e índios” (CUNHA, apud MANFREDI, 2002, p.69).

Com a expulsão dos Jesuítas, a intensificação das atividades econômicas e o crescimento urbano houve um aumento na demanda de artesãos em diferentes áreas com a finalidade de prestar serviços ao estado, foram sendo criadas, para suprir a demanda, oficinas de diversas especialidades, olarias, caieiras e etc., cuja mão-de-obra era, prioritariamente, daqueles (as) escravizados (as). Já no século XVIII a organização do trabalho artesanal pautou-se em irmandades e ofícios não embandeirados, cujas regulamentações e regras de funcionamento variava entre as cidades e de acordo com cada mestre (MANFREDI, 2002).

Durante o Império as casas de educandos artífices e os Liceus de Artes e ofícios eram algumas das instituições que ofereciam formação profissional e aceitava grande parte da população, como afirma Manfredi (2002, p.78) “de modo geral, o acesso aos cursos era livre, exceto para escravos”. Houve a criação de diversas Liceus ao longo de 1980: em 1856 na cidade de Campo/RJ; em 1857 na cidade do Rio de Janeiro; 1872 em Salvador; 1880 no Recife; 1884 na cidade de Maceió; 1885 em São Paulo em 1886 em Ouro Preto, além de outras escolas de caráter técnico que foram construídas nesse período.

O Estado brasileiro fomentou diversas legislações que contribuíram para manter a população africana e afro-brasileira, desde a escravidão, à margem dos processos escolares formais, iniciativas que revelam explicitamente a proibição de escravos e libertos frequentarem o ambiente escolar, como pode ser evidenciado na Constituição de 1824, que restringia o acesso à educação àquelas (es) considerados brasileiras (os) legalmente (excluindo as pessoas de origem africana). Já o Decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz, afirmava que não era aceitável crianças com doenças contagiosas nem escravas nas escolas primárias.

Com o fim do período escravocrata suas consequências foram sentidas em diversas instâncias da sociedade. A população negra encontrava-se numa situação de vulnerabilidade social, visto que não houveram ações que buscassem minimizar os efeitos materiais e simbólico da escravidão na vida dos ex-cativos. Na sociedade ficou a representação do negro como sujeito inferior e “de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistia num ‘trabalho desqualificado’” (MANFREDI, 2002, p.71), devido a associação com o trabalho realizado pelos escravizados.

Contudo, haviam determinadas atividades que os brancos livres queriam reservar para si, visto que as atividades intelectuais e políticas estavam restritas aos membros das classes altas, para isso criavam mecanismos para impedir o acesso de negros, a fim de manter o branqueamento do ofício. As autoridades não mediram esforços para garantir que o Brasil se tornasse um país atrativo para os imigrantes, não só por causa da mão-de-obra, mas para favorecer o branqueamento da população.

A força de atração destas propostas imigrantistas foi tão grande que em fins do século a antiga preocupação com o destino dos ex-escravos e pobres livres foi praticamente sobrepujada pelo grande debate em torno do imigrante ideal ou do tipo racial mais adequado para purificar ‘a raça brasílica’ e engendrar por fim uma identidade nacional” (AZEVEDO, 1987,p. 37, apud, BARROS, 2005, p.95).

A importação de mão-de-obra europeia além de cumprir um ideal eugenista, diminuía as possibilidades de inserção dos negros (as) no mercado de trabalho, aliados a isto a falta de instrução, favorecida pela negação do direito à escola mantinha a população negra à margem dos processos políticos e econômicos da sociedade de classes.

Haviam ainda as práticas implícitas que negavam as condições materiais e simbólicas que permitissem a concretização do acesso a escolarização da população negras, tais como: o Decreto nº 8.659, de 1911, que estabeleceu também o pagamento de taxas e exames para admissão no ensino fundamental e superior; o Decreto nº 16.782-A, de 1925 que, entre outras medidas, restringiu o número de vagas nas escolas secundárias e superiores.

Barros (2005), aponta para a existência de discursos que pautavam a necessidade de escolarização para a população negra e sua presença em algumas escolas públicas no século XX— o que a autora denomina de *ação branca* -, contudo, as iniciativas implícitas e explícitas que buscavam negar a presença de negras (os) nas escolas era ainda maior. Essa ação branca, é caracterizada como “uma educação para o trabalho, para a liberdade,

para a construção da nação, em que o acesso à escola para essa camada pode ser visto como emblemático das mudanças que os discursos apresentavam como necessárias” (BARROS, 2005, p.53).

Uma das primeiras oportunidades de acesso à educação estatal que possibilitou uma ascensão de uma parcela minúscula da população negra foi o advento dos cursos profissionalizantes instituídos pelo Decreto 7.556 do Presidente Nilo Peçanha em 1909, os quais tinha como objetivo qualificar a mão-de-obra dos filhos de trabalhadores para formação de um mercado interno. Em São Paulo, essas escolas desempenharam um papel fundamental na medida em que “propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.73).

É sabido que a educação profissional no Brasil surge imbuída de um caráter assistencialista (MANFREDI, 2002) objetivando ocupar produtivamente, de acordo com os interesses capitalistas, àqueles (as) considerados (as) pobres, órfãos e desvalidos. Tal perspectiva pode ser evidenciada desde 1809 com a construção do Colégio das Fábricas que além de alfabetizar promovia formação profissional em diversos ofícios.

Com a criação das 19 escolas de artes e ofícios em 1909, nas diferentes regiões do Brasil, há uma ampliação da educação profissional pública com vistas a qualificação de mão-de-obra, mas ainda alicerçada em princípios moralizantes. Almejava-se alcançar numa perspectiva higienista e civilizatória àqueles (as) considerados (as) desocupados (as) e pobres. Por outro lado, haviam escolas que se ocupavam de instruir a elite intelectual do país, aqueles (as) que exerceriam os cargos de dirigentes da sociedade e as profissões nobres, notadamente aquelas destituídas de trabalho manual, configurando-se portanto, um sistema de educação dualista, que reforça as desigualdades sócio- raciais vigentes na sociedade brasileira.

Nas décadas de 1930 e 1940 os cursos primários possuíam uma possibilidade de habilitação profissional ao término, enquanto que para as elites o curso primário e secundário de caráter propedêutico habilitava para o ingresso no ensino superior. Os destinos dos sujeitos estavam delineados nas trajetórias educacionais acessíveis para cada grupo social. Nos anos posteriores a dualidade persistiu com ampliação dos cursos profissionais nas diferentes áreas, mas abriu brechas para que as (os) estudantes dos cursos profissionalizantes pudessem ingressar no ensino superior por meio de exames.

Pode-se constatar que a luta pelo acesso à escola pública no Brasil, desde esta época, configura-se como uma verdadeira luta de classes racializada que de forma inconsciente foi sendo travada no cenário social. Enquanto a grande massa almejava certa ascensão social a partir do acesso a escolarização, a elite buscava manter o controle e impor limites diante da demanda social por acesso à escola, garantindo a manutenção da desigualdade social, uma vez que “nessa luta pela escola, o que mais contava não era a capacidade real do estudante, mas sua origem social” (ROMANELLI, 2014, p.107).

Essa dualidade foi sendo assegurada pela legislação na medida em que se constituiu dois sistemas de ensino – o sistema “oficial” e um paralelo – que tinham finalidades e, geralmente, atendiam públicos diferenciados. O primeiro voltado para atender as demandas de formação das elites por meio de uma formação acadêmica e livresca que garantia a manutenção do status social e o segundo para atender as necessidades de formação profissional dos operários para atuar nas indústrias.

Este processo foi impulsionado com a industrialização na década de 1940 devido à crise na importação de produtos e mão-de-obra, assevera-se a necessidade de qualificação de profissionais para atuar nas indústrias. Mas, o sistema “oficial” não tinha estrutura necessária para oferecer formação em larga escala aos operários, some-se a este fato os interesses dos industriais na racionalização técnica e modernização da economia alinhadas a forma(ta)ção do trabalhador com vistas garantir o desempenho industrial conveniente aos empresários, houve então a criação de um sistema paralelo ao oficial em parceria com as indústrias, sob representação da Confederação Nacional das Indústrias, conhecido posteriormente como Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e mais tarde a criação do Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

As escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se, ao lado das escolas primárias, em escolas de camadas populares. Como aquelas passaram a ser, na sua maioria, mantidas pelo Senai e pelo Senac e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundários e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (ROMANELLI, 2014, p.174).

Verifica-se, portanto, que o sistema “S” representou nesse período um mecanismo de oferta de formação profissional para as massas, sistema esse que é gerido pela

iniciativa privada, mas com recursos públicos, enquanto que o serviço de educação “oficial” alcançava prioritariamente as classes médias e altas. Se ambos recursos são públicos, porquê subdividi-lo? Há aí resquícios de uma perspectiva de discriminação social arraigada na cultura brasileira que insiste em segregar a população para conservar um paradigma de estratificação social e de manutenção de privilégios para determinados setores da sociedade. A escola que deveria ser um espaço de combate às desigualdades tornou-se mecanismo de manutenção das hierarquias segundo o pertencimento étnico-racial e de classe.

Constata-se, portanto, que mesmo após “investigar e afirmar que já nos anos de 1920 e 1930 do século passado, a presença das populações negras na escola pública já se fazia, não resultou na constatação da “brandura” das relações étnico-raciais no Brasil” (CUNHA, 2010, p.82), o que se verificou foi uma discriminação sócio racial que negava a população negra o acesso aos direitos sociais, colocando-os na disputa por oportunidades esparsas no sistema dual, ou implementando iniciativas particulares que possibilitassem o acesso desses sujeitos ao processo de escolarização.

A Frente Negra Brasileira foi uma das muitas iniciativas que viabilizaram processos de alfabetização e profissionalização para negras (os), sobretudo no estado de São Paulo, outras iniciativas também foram sendo construídas em diversas regiões do Brasil com vistas a garantir esse direito, tais como: O Teatro Experimental do Negro - TEN no Rio de Janeiro; O Centro Cívico Palmares -1926/1929; Escola Primária no Clube Negro Primeiro de Maio de São Carlos (SP), a Escola dos Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, a escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Maranhão, etc, além de outras estratégias informais que possibilitaram a instrução de uma pequena parcela de negras (os).

Considera-se, portanto, que o racismo é um elemento determinante na trajetória da população negra, este elemento aliado a apatia do estado colocou este segmento da população à margem dos direitos sociais, sobretudo acesso à educação escolar.

Considerações Finais

Constata-se a partir das análises construídas que o acesso à educação para a população negra tem sido negligenciado com outorga do Estado, que diante da discriminação herdada da escravidão e do racismo perpetuado pela sociedade, não buscou estratégias para reparar as desigualdades acabando por aprofundá-las. De modo que é

possível perceber que a população negra é camada mais desprovida de bens materiais e do acesso aos direitos sociais, tornando-se o setor mais vulnerável da sociedade nesse período.

A educação profissional, enquanto modalidade que surge com uma perspectiva assistencialista e higienista vai ser um meio de inserção de uma pequena parcela deste segmento aos processos educativos formais, seja por via do sistema dual de educação, seja por estratégias construídas pelos movimentos sociais, como forma de enfrentar a discriminação e inserir os sujeitos no processos econômicos e políticos da sociedade.

O sistema “S” e as escolas federais, no século XX, exerceram um papel fundamental na qualificação de mão-de-obra da população pobre, mesmo priorizando as trabalhadoras (es) brancos e imigrantes, possibilitou também o acesso de alguns negros (as) à educação escolar porque estes tornaram-se majoritariamente parte da classe trabalhadora, por consequência do processo de escravidão, da perpetuação do racismo e de suas consequências materiais e simbólicas.

Referências

- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. ***Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)***. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SÃO PAULO – 2005.
- CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil – da senzala à guerra do Paraguai**. 4ed, editora brasiliense, 1987.
- CLÓVIS MOURA. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo. Editora Ática, 1988.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.) **História da educação do negro e outras histórias**. SECAD: Brasília, 2005.
- CUNHA, Lídia Nunes. Trajetória negra na educação pública: uma abordagem histórica a partir dos anos 1920. In: SANTIAGO, Eliete et al [orgs] **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. – Recife: ED. Universitária da UFPE, 2010.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 5ªed, Editora Globo, 2008.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores - Excertos** In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34, 2012 (2ª edição).

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Corte, (2002).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Rosimeire. **A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacaonegra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/>; 2008, acessado em:04/01/2019.

SILVA, *Geraldo da*; ARAÚJO, *Márcia*. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.) **História da educação do negro e outras histórias**. SECAD: Brasília, 2005.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

PROTAGONISMO INFANTOJUVENIL FRENTE AO DIREITO A SAÚDE: O CASO DA DOENÇA FALCIFORME

Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante

Bruna Tavares Pimentel

RESUMO

Considerando as afirmações teóricas metodológicas dos Novos Estudos da Infância, em especial, a Antropologia e Sociologia da Infância, concentrando a análise teórica na experiência, vivência e significados da doença para dois acometidos pela doença falciforme. Trata-se de uma pesquisa pautada no relato de experiência, na qual analisamos e discutiremos a fala de uma criança e um adolescente no campo de pesquisa, mais precisamente no “VI Encontro de Pessoas com Doença Falciforme de Borborema” em 20 de novembro na cidade de Campina Grande-PB. Nossa proposta é discutir a participação desses sujeitos dentro do encontro, qual lugar eles ocupam e a (in)visibilidade da criança e do adolescente na discussão sobre uma doença da qual os acomete desde o início da vida. O trabalho tem como lócus de referência a concepção de Agências Infantis e Metodologias de Pesquisa com Crianças presentes em obras dos autores William Corsaro (2011), Florestan Fernandes (1979) e Manuel Jacinto Sarmiento (1997;2004;2005), além de trazer considerações de outros teóricos dos Novos Estudos da Infância que contribuem para esta discussão. A população negra é a mais atingida pela doença falciforme, se colocarmos as desigualdades existentes e as dificuldades enfrentadas nos serviços públicos, fica ainda mais evidente os problemas enfrentados. Mesmo tratando-se de uma doença genética, a doença falciforme tem atingido muitas pessoas, podendo levar a óbito ainda na infância, ela está inclusa nas hemoglobinopatias, e é tida como uma das doenças genéticas mais comuns no Brasil. Engloba várias anemias hemolíticas hereditárias e é mais conhecida pela presença de hemoglobinas S no interior da hemácia, em nível mundial é a doença hereditária que mais prevalece. Tendo em vista, o número significativo de portadores de doenças genéticas, é de grande importância trabalhar a temática e mostrar como essas pessoas se mantêm na sociedade. A doença falciforme, além do risco de morte, caso não haja um diagnóstico precoce que seria ainda na infância, afeta a vida da criança em vários aspectos, além disso, por se tratar de uma doença genética, o tratamento auxilia na melhoria de qualidade de vida, mas não garante a cura.

Palavras-chave: Agência infantil, sociologia da saúde, Antropologia da Criança.

INTRODUÇÃO

O presente texto propõe discutir o conceito de agência/protagonismo infanto-juvenil frente ao direito à saúde pública diante o caso da doença falciforme, que se trata de uma doença genética, causada pela presença da hemoglobina S (Hb S) e caracterizada pela hemácia em forma de foice, é desse formato que se deriva o nome da doença. A partir de entrevistas realizadas no VI Encontro de Pessoas com Doença Falciforme da Borborema que aconteceu na cidade de Campina Grande-PB, dia 19 de novembro de 2018, o qual coincidiu com o dia Nacional da Consciência Negra, e isto não aconteceu por mera coincidência, a população negra é a mais afetada por essa doença.

O evento contou com a presença de representantes de órgão públicos do âmbito da saúde, como: o Conselho Municipal de Saúde de Campina Grande (CMS/CG), a Secretaria Municipal de Saúde (CMS-CG), a Associação Paraibana de Portadores de Anemia Hereditárias (ASPPAH) e do Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC-UFCG). Teve como objetivo discutir políticas públicas de assistência à saúde da população acometida pela doença, tendo em vista o sistema único de saúde (SUS).

Trata-se de uma pesquisa pautada em descrições e entrevistas, nas quais analisamos e discutimos a fala de uma criança e um adolescente no campo de pesquisa, através de entrevistas semiestruturadas, além da observação de suas participações no evento escolhido para esse estudo. O trabalho tem como locus de referência a concepção de Agências Infantis presentes em obras dos autores como: William Corsaro (2011), Margareth Mead (1963), Florestan Fernandes (1979) e Manuel Jacinto Sarmento (1997;2004;2005), e considerações de outros teóricos dos Novos Estudos da Infância que contribuem para esta discussão. Pautando na participação desses diante a luta por direitos, visibilidade, equidade e assistência da saúde pública específica para doença falciforme e para a saúde da população negra.

METODOLOGIA

A metodologia configura-se num importante elemento na construção de uma pesquisa, pois uma escolha equivocada com relação ao método de coleta de dados pode, indiscutivelmente, prejudicar o resultado da amostra. Diante disso, Mello e Oliveira (2010) afirmam que:

A antropologia da Saúde organiza os símbolos e as categorias das doenças por meio de fontes produtoras de sentido – biológicas, sociais, culturais ou religiosas – muitas vezes utilizando-se das dicotomias coletivo/indivíduo, vida/morte, ciências médicas/ciências sociais e objetividade/subjetividade.

Procura trilhar caminhos, às vezes, nada convergentes, enfatizando a importância de entender a vida cotidiana, as visões das pessoas que vivem em comunidades de diferentes padrões culturais e sociais, além de estudar como se relacionam com a saúde e a doença. (MELLO, 2010; OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Partindo dessa perspectiva, para mapear a visão da criança e do adolescente sobre sua vida cotidiana diante o enfrentamento a Doença Falciforme (DF) e Traço Falciforme (TF), foi feito uso de entrevistas semiestruturadas em formato de conversa informal feito coletivamente com os entrevistados, durante o intervalo do VI Encontro de Pessoas com Doença Falciforme da Borborema.

A escolha por esse grupo deu-se a partir do entendimento de que as crianças e adolescentes têm plena capacidade de interpretar, julgar, criticar, participar e construir socialmente, tal qual os adultos. Reconhecendo a importância da criança para a sociedade e como, ao ouvi-las, aprendemos sobre a própria sociedade Rocha (2008) expõe:

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas produzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças [...] constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais (ROCHA, 2008, p.48).

Desenhar um estudo com crianças e adolescentes requer do investigador uma atenção direcionada às particularidades que esses grupos solicitam, como uso de linguagem adequada, respeito à ética e a integridade desses indivíduos. Lúcia Rabelo de Castro (2013) defende que estudar infância não é só questionar como elas se sentem frente a algo ou o como agem, “[...] mas como esse ser, sentir e agir se condiciona social e historicamente, ou seja, o que determina – em termos de valores e forças – que essas produções subjetivas emergem”. (CASTRO, 2013, p. 23), portanto o estudo da infância compreende o papel social do ator social criança.

Acreditando no caráter subjetivo do que nos propomos a fazer, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativa, a qual acreditamos que permitiu reconhecer e valorizar a alteridade do adolescente e da criança que participaram das entrevistas. Ainda, durante o desenvolvimento da pesquisa foi executado, a partir da observação de campo, um levantamento bibliográfico, entrevistas com os sujeitos e a observação dos seus responsáveis/familiares que estavam presentes no encontro.

A escolha dos entrevistados se deu de forma natural, dado o fato de que eles eram os únicos participantes que estavam dentro do recorte etário desejado. A escassez de crianças e adolescentes nesses eventos já denuncia o quanto eles não são

representados/ouvidos nesses espaços. Logo, a quantidade e a adesão dos participantes se deram por conveniência e disponibilidade.

Ainda em tempo, é válido ressaltar que optamos por manter sigilo com relação à identidade da criança e do adolescente, seguindo preceitos éticos. Como pesquisadoras do campo de Estudos da Infância e Saúde, consideramos nossos informantes como colaboradores do estudo, nós não estudamos sobre eles, nós construímos uma pesquisa com eles, portanto, essa pesquisa foi construída coletivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Doença Falciforme (DF) é uma doença genética causada por uma mutação causada pela hemoglobina S que muda o formato da hemácia de redonda para uma forma de foice ou meia lua, o que define o termo doença falciforme. De acordo com o ministério da saúde (2006) “As doenças falciformes mais frequentes são a anemia falciforme (ou Hb SS), a S talassemia ou microdrepanocitose e as duplas heterozigoses Hb SC e Hb SD”(p.5)⁸. O que se sabe sobre a origem da doença, é que ela surgiu no continente africano e chegou até o Brasil no período da escravidão, sabendo que o Brasil é o país que mais possui população negra fora desse continente, a grande maioria desses habitam no nordeste brasileiro, conseqüentemente o maior número de acometidos pela DF também estão localizados nesta região geográfica.

Sendo assim, estamos diante um recorte racial que também é marcado por questões de classe. Diante dados e literaturas, os negros no Brasil são em sua maioria pobres, ou seja, usuários do sistema único de saúde (SUS), o que torna a luta ainda maior em busca de visibilidade da doença, que ainda é muito desconhecida até mesmo pelos profissionais de saúde.

Nesse evento, uma militante do movimento negro e estudiosa da doença, afirmou que não se pode falar da doença falciforme sem falar de raça. A população negra é a mais atingida pela doença falciforme e por várias outras doenças, e não existe uma assistência voltada especificamente a essa população. De acordo com Batista (2012), doenças como: AIDS, tuberculose, hepatite, dengue, doença de chagas e hanseníase são exemplos de doenças que afeta em sua maioria a população negra.

⁸ Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/doenca_falciforme_condutas_basicas.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

PESQUISANDO COM CRIANÇA E ADOLESCENTE

O evento além dos representantes do Conselho Municipal de Saúde de Campina Grande (CMS/CG), da Secretaria Municipal de Saúde (CMS-CG), da Associação Paraibana de Portadores de Anemia Hereditárias (ASPPAH) e do Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC-UFCG), pesquisadores, pessoas acometidas pela Doença Falciforme (DF), portadores do Traço Falciforme (TF) médicas e médicos que atuam no atendimento público de saúde, ativistas do movimento negro e convidados. Nessa ocasião tinha apenas uma criança (11 anos) e um adolescente (15 anos) presentes, todo o restante era adulto. Esse número de crianças e adolescentes não representa nem um percentual de 10% das crianças acometidas pela doença na Paraíba, posto que, a partir do teste do pezinho o diagnóstico dos acometidos é dado ainda na infância, e sabe-se que existe um número considerável de portadores no Estado.

Mesmo sendo um espaço para debater sobre uma doença, troca de experiência, dificuldades enfrentadas no setor público e políticas públicas de assistência à saúde da população acometida pela doença, observou-se que foi um meio onde apenas os adultos tiveram voz, a criança e o adolescente não foram convidados ao diálogo, nem para participação do evento em si, nem entre os participantes, ou seja, não eram vistos como capazes de falar sobre o que vivem. Observando também os outros pesquisadores que estavam no local, a busca maior estava voltada aos profissionais de saúde.

As crianças estavam ali, mas não se sentiam confortáveis em fazer parte da fala, em participar do debate, pareciam ocupar o lugar de ouvintes dos seus problemas e não de também acometidos, Muller (2006) ao pesquisar a participação das crianças na escola, aponta para a efetiva participação delas nos espaços e instituições sociais

“[...] as crianças se fazem participantes e protagonistas na escola, como também nas outras instituições contemporâneas de socialização. Isto porque, embora tendo uma autonomia que é relativa, elas conseguem romper com certas lógicas e ressignificam seu ofício de criança e aluno/a [...]”.(MULLER, 2006, p. 569-570)

Diante do cenário de não participação das crianças nos debates, questionamos o silenciamento das crianças e adolescentes que enfrentam essa doença, sabendo que a infância é onde ocorre o período mais delicado da doença, que de acordo com o manual do paciente lançado pelo ministério da saúde:

Em crianças de até 5 anos, a infecção, que geralmente se apresenta como gripe, resfriado ou febre, corresponde a um fator que pode provocar dores, além de agravar a anemia. É a principal causa de morte do bebê. Por isso, o bebê com anemia falciforme deve fazer uso de antibiótico, com o objetivo de prevenir os

episódios infecciosos, a partir dos primeiros meses de idade, até os 5 anos, além de também receber vacinas especiais, para prevenir algumas infecções.⁹

Posterior a essa idade até a adolescência, é o período em que mais sofrem com as limitações em relação à doença, pois é quando começam a perceber seus efeitos e ser alertados sobre os cuidados, que auxiliam na prevenção das chamadas crises, que se referem a dores intensas em várias partes do corpo. As crises limitam as relações interpessoais, a frequência escolar, o gozo das atividades de lazer que são comuns à fase da infância e da adolescência, as constantes idas aos hospitais, entre outros contratemplos acarretados pela doença.

As crianças e adolescentes com a DF podem ter retardamento no desenvolvimento físico, o que faz com que pareçam mais jovens que a verdadeira idade, o que dificulta o julgamento da idade pela aparência, isso levou a crer que se tratava de duas crianças ao aproximar para realizar a entrevista. Nitidamente eram os mais jovens naquele lugar e estavam juntos no momento da aproximação, por esse motivo a conversa foi coletiva, mas inconscientemente seguia uma ordem, a criança sempre esperava o adolescente responder primeiro.

O adolescente tinha 15 anos e é de João Pessoa, foi ao evento com a tia, pessoa responsável por ele desde o falecimento de sua mãe, esse é acometido pela DF e durante a conversa deixou claro a importância de estar naquele evento e as dificuldades enfrentadas por pessoas que carregam a doença. Segundo ele, já seria o segundo encontro que participava e buscava nesses, mais conhecimento sobre a doença, ele ainda ressaltou a dificuldade no entendimento devido à linguagem utilizada, mas que apesar disso, ainda teria conseguido fazer algumas anotações, ele estava com um caderno e uma caneta em mãos, todas voltadas para medicamentos usados nos momentos de crise.

O adolescente soube da doença entre sete e oito anos através da tia e desde então ela o acompanha nessa luta. A DF acarreta algumas limitações que podem ser percebidas ainda mais durante a infância e a adolescência como já foi dito, nesse contexto o adolescente ressaltou:

“A doença atrapalha um pouco, não posso brincar com meus amigos, ai ... mas, se Deus quis assim, vai ser assim. Na escola não posso fazer exercícios, só fico jogando a bola pra parede e a bola volta e bate a bola na parede; não posso fazer educação física” (adolescente, 15 anos).

⁹ Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anvisa/bebe.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

Outro ponto delicado são as crises de dores causadas pela DF, que não sendo atendida de forma correta no primeiro atendimento médico, pode causar agravamento no quadro levando a internação, o que afasta os acometidos de seus convívios sociais que no caso de crianças e adolescentes, prejudica principalmente a vida escolar. No caso desse adolescente, que possui histórico de várias crises, afirma não ter tido muito atrito nesse sentido, pois é atendido pelo sistema privado de saúde em um dos melhores redes de planos de saúde que atua na Paraíba. Mas isso aconteceu a pouco tempo, depois da conquista do benefício atribuído aos acometidos pela doença, antes disso era atendido no Arlinda Marques, complexo pediátrico localizado em João Pessoa - PB.

Por fim, falou sobre a importância do evento em discutir sobre a doença, levando mais conhecimento aos acometidos, a importância fica clara quando na fala do adolescente quando ele afirma: “Faltei aula pra vim, mas não podia faltar aqui”. Nota-se que a escola é colocada como de grande importância e faltar à aula para estar ali faz com que o evento, na concepção do mesmo, tenha um significado ainda maior. A escola e sua dinâmica acaba tornando-se um ambiente onde as limitações e diferenças entre os acometidos e os não acometidos pela DF ficam em maior evidência, os acometidos não podem participar das mesmas atividades físicas dos demais, faltam com frequência e etc.

Já a criança que tinha 11 anos, foi ao evento com a mãe e carrega apenas o TF, que segundo o discurso médico é assintomático, ou seja, não apresenta ou não constitui sintoma. A criança reside na cidade de Remígio-PB, região geográfica imediata de Campina Grande. Mas, na sua família há vários históricos de acometidos pela DF, com sua mãe e vários tios, é comum que a DF esteja presente na árvore genealógica dos acometidos. Assim como o adolescente, também sentiu dificuldade no entendimento do que estava sendo falado no evento, o que fazia com que ele perdesse o interesse por alguns momentos e recorresse ao celular como forma de distração. Mesmo assim, durante nossas conversas, deixou claro o interesse pelo tema por ter visto e acompanhado a mãe em crise por diversas vezes, sempre se referindo as crises de dores intensas. Quando questionado sobre o TF, ele fala que também soube que tenha o traço aos 8 anos e sabe dos cuidados que precisa ter ao procurar uma mulher pra casar, segundo ele:

“se eu tenho o traço e ela tiver o traço o bebê pode ter a doença, por isso tenho que ter cuidado, minha mãe sempre fala pra eu fazer os exames antes de casar, pra saber logo” (CRIANÇA, 11 anos).

Isso mostra que a criança buscou essa informação, que se preocupa e se interessa em saber as implicações que o TF pode causar em sua vida e que sabendo disso, já se preocupa com seu futuro temendo gerar outra criança com a doença, por tudo que viveu acompanhando a sua mãe.

AGÊNCIA NO CONTEXTO SOCIOANTROPOLÓGICO

Os Estudos da infância entendem a criança como ator social ativo, que são seres interdependentes dos adultos. Segundo Allison James (2007), a ideia concebida de agência infantil é nova, vai surgir apenas na década de 1990, por isso tem um longo caminho pela frente. Ao dizer que a criança detém agência, estamos assumindo que a criança é um ator social autônomo e possui visões de mundo distintas em relação aos adultos, portanto devem ser respeitadas e consideradas tais quais os adultos. É deve ter reconhecido seu papel social.

Há no atual contexto dos estudos da Antropologia e Sociologia da infância, uma discussão da criança enquanto um sujeito possuidor de agência, a criança é, tal qual os adultos, um ator social ativo e modifica o meio social no qual vive. Os Estudos da Infância entendem as crianças como agentes sociais produtoras de cultura, “o aprendizado é um processo espaço-temporal dinâmico” (TOREN, 2012, p. 22) logo, fazem parte da dinâmica da construção social.

O protagonismo infantil aparece nas pesquisas antropológicas brasileiras há muitos anos. Florestan Fernandes em 1940, na obra *As “Trocinhas” do Bom Retiro* já falava das organizações das crianças, de uma cultura e hierarquia estabelecida por elas e entre elas. O autor fez um estudo minucioso de observação participante, com crianças organizadas em trocinhas e desde este trabalho, é possível ver na antropologia brasileira pesquisas que focam na cultura e agências infantis.

O levantamento biográfico sobre etnografias feitas com crianças mostram que, apesar do silenciamento ainda ser realidade, as crianças têm buscado espaço de fala. A fala dos meninos mostra que, mesmo não participando do debate que estava acontecendo no evento, têm anseios e conhecem os por menores que a doença acarreta. Eles sabiam da importância daquele tipo de evento e da importância de estarem ali, logo eles mostram que poderiam colaborar com a discussão que estava sendo feita. As mudanças geracionais mostram que as crianças e adolescentes estão cada vez mais alterando o lugar que socialmente foi atribuído a eles, comprovando a agência que sempre possuíram, é cada

vez mais comum que as crianças não se contentem com o silenciamento, não obedecem a regras de comportamento que as limitam. Sobre isso, no espaço escolar, por exemplo, Muller (2006) diz que quando as crianças não conseguem lidar com certas imposições a elas postas, resistem. É uma ilusão acreditar que se pode controlar todas as manifestações infantis.

O surgimento das teorias e pesquisas sobre os estudos da infância surgem no campo científico da antropologia e da sociologia com o intuito de entender os arranjos da sociedade por meio do estudo da criança, essa tendência de investigação ganha força a partir do século XX. De acordo com Sarmento (2005),

A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objetos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como ator social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento (SARMENTO, 2005, p. 362).

O interesse por essa perspectiva de investigação desenvolve-se em paralelo a mudanças geracionais e em alterações nas formas de se vê e perceber a criança, a qual vem adquirindo mais espaço nos meios sociais a qual está inserida. Seja pelas próprias atitudes das crianças ou pelo entendimento da sociedade de que as crianças, são sim, atores sociais ativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisados os depoimentos colhidos no evento constatamos que, nesse espaço, as crianças ainda não estão plenamente incluídas. Elas ocupam a margem da participação. O evento não dá voz a crianças e adolescentes nem é feito pensando também neles, isso é notório nos questionamentos apontados sobre a dificuldade no entendimento do que é dito pelas pessoas convidadas a falar. A dificuldade do entendimento causa dispersão nesses, que acabam optando por fazer outra coisa, como mexer no celular, um deles até chegou a cochilar durante as falas. O evento não é inclusivo, não é atrativo, não dá voz às crianças e não se preocupa com o entendimento delas.

Esses ainda são vistos pela sociedade como serem incompletos que não têm o que falar sobre a realidade em que vivem e acompanham, silenciá-los diante um evento que busca lutar por melhorias da saúde pública voltado a doenças que lhes afetam é dizer que ali não é seu lugar de fala.

Cabe então, questionarmos o quanto têm avançado a discussão sobre a agência infantil e o quanto ela vêm colaborando com a inserção ativa das crianças nas instituições

sociais. Se por um lado as pesquisas mostram que as crianças são sim atores sociais importantes e componentes vivos da formação histórica da sociedade, as pesquisas também mostram que a sociedade ainda resiste em reconhecer a capacidade das crianças em analisar/participar o/do espaço social no qual vivem.

No caso da doença falciforme, ou em qualquer outro tipo de doença, ouvir os acometidos só tende a somar na busca por políticas públicas, ações informativas, campanhas de saúde e outras mais iniciativas. Ignorar/negar a participação da criança e do adolescente sobre aspectos diretamente relacionados a elas é retroceder na busca por conhecimento e compreensão da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. Crianças como Investigadoras: Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. *In*: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, 2005.
- BATISTA, Luís Eduardo et al. **Saúde da população negra**. Brasília: ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012. 373 p.
- CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- MARTINS, José de Souza. "Regimar e seus amigos: A criança na luta pela terra e pela vida". *In*: MARTINS, José de Souza (Coord.), **O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil**, São Paulo: Hucitec, 1991, p. 51-80.
- MEAD, Margareth. **Adolescência, sexo e cultura em Samoa**. 3 ed. Buenos Aires: Paídos, 1961.
- MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p.553-573, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p.729-750, set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.631-643, maio 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p.323-331, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a04.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades de crianças e infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p.23-42, 9 maio 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>. Acesso em: 18 maio 2019.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: DUARTE, Fabiana. Professoras de bebês: As dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2019.

TOREN, Christina. Antropologia e psicologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, n. 80, p.21-34, out. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n80/v27n80a02.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE QUÍMICA E A JUREMA SAGRADA: POSSIBILIDADES PARA A ABOORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO- INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO

Analice de Almeida Lima

RESUMO

Neste estudo, buscamos promover estratégias que possibilitassem a sensibilização para atitudes antirracistas e contra a intolerância religiosa a partir de diálogos entre a Jurema Sagrada e o ensino de Química junto a Licenciandos em Química. Participaram da pesquisa 11 licenciandos da Universidade Federal Rural de Pernambuco que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório IV. Foi elaborado um texto didático que articulou aspectos inerentes à Jurema Sagrada e ao ensino de Química; realizada uma discussão do texto junto aos licenciandos e proposta a realização de um planejamento de atividades por parte dos licenciandos envolvendo a temática discutida. Na elaboração do texto, procedeu-se com uma revisão da literatura utilizando as palavras-chave: Jurema, Ensino de Ciências, Ensino de Química, selecionando seis produções que subsidiaram a construção do material. O texto contemplou aspectos inerentes à religiosidade da Jurema Sagrada e questões químicas e biológicas em relação à Jurema Preta (*Mimosa tenuiflora*). A elaboração do texto, no tocante à Jurema, permitiu um conhecimento acerca da religião afro-indígena que está presente em cerca de 70% dos terreiros da Região Metropolitana do Recife. Foi possível observar as características dessa expressão religiosa que difere dos primórdios devido à adaptação ao cenário urbano. Os 11 licenciandos se envolveram ativamente na discussão do texto elaborado. Cinco licenciandos participaram da etapa de planejamento de atividades relacionada ao tema. Os conteúdos químicos elencados por 4 dos licenciandos estavam relacionados à Química Orgânica explorando aspectos da *N,N*-dimetiltriptamina (DMT) nas atividades propostas. Observamos que três licenciandos propuseram atividades contemplando as questões referentes à Jurema Sagrada e o ensino de Química, de modo a propiciar um contexto do “conhecer” questões relativas à tradição religiosa, podendo ser mais um elemento para superação de preconceitos no tocante à Jurema e fomentar reflexões de como o racismo é determinante para a violência contra o povo de terreiro. A pesquisa nos trouxe oportunidades de um ensino de Química humanizado que tece diálogos com diferentes questões que permeiam o contexto social e cultural. Acreditamos que estudos nesse sentido, sejam subsídios para que junto com outras questões, seja possível superar a intolerância religiosa que está bastante atrelada ao racismo estrutural tão presente em nosso país e que violenta a humanidade de negras e negros diariamente.

Palavras-Chave: Jurema Sagrada, Ensino de Química, Religiosidade

1 INTRODUÇÃO

Em 9 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639 que alterava a Lei nº 9394, de 20 de novembro 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. Posteriormente, com a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 ocorre uma reformulação, sendo a temática a ser tratada no currículo oficial: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Dessa forma, o Artigo. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Observamos que a temática em questão deverá ser ministrada no âmbito de todo o currículo escolar. São ressaltadas algumas áreas como educação artística e literatura e história brasileiras, contudo, observamos que essa discussão deve estar presente nas diferentes áreas.

Apesar de desde 2003, a Lei 10639 estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas africana e afro-brasileira na educação básica, contudo, temos observado pouco avanço nos currículos escolares. Por outro lado, questões como o racismo ficam cada dia mais evidente no nosso cotidiano. Muitas vezes, utilizando a “ciência” como forma de ratificar determinadas posturas e crenças.

Com a Resolução nº 1 de 17 junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) no seu Artigo 1º é explicitado:

A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro Brasileira e Africana, serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores

Inciso 1

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação da Relações Étnicos-Raciais, bem como o tratamento das questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer/CP 3/2004 (BRASIL, 2004)

Fica evidente a importância que estas questões sejam abordadas na Formação Inicial de professores de forma disciplinar e em outras atividades ao longo do processo formativo, fornecendo elementos para que o futuro docente possa promover discussões no contexto da Educação Básica.

Nesse sentido, temos observado publicações na área do Ensino de Química que visam destacar as questões sinalizadas anteriormente:

MOREIRA, Patrícia F. S. D., FILHO, Gulemes .R., JACOBUCCI, Daniela. F. C., A Bioquímica do Candomblé- Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/03. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, p. 85-92 2011

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello (Org). **Tecendo Diálogos sobre Direitos Humanos em Educação em Ciências**. São Paulo: Física, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello (Org). **Conteúdos Cordiais- Química Humanizada para uma Escola sem Mordação**. São Paulo: Física, 2017.

SILVA, Juvan P.; ALVINO, Antônio C. B.; SANTOS, Marciano A.; SANTOS, Vander L.; BENITE, Anna M. C. Tem Dendê, Tem Axé, Tem Química: Sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 39, n.1, p. 19-26, 2017.

SILVA, Erasmo M. S.; FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo E. Arte na Educação para as Relações étnicos-Raciais: Um Diálogo com o Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 40, n.2, p-79-88, 2018

- Recorte da pesquisa de Pós-Doutoramento Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a supervisão da Profa Dra Márcia Gorette da Silva e colaboração do Me. Alexandre Alberto Santos de Oliveira (L'OMI L'ODÒ)

Em particular, buscamos eleger um dos princípios relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (BRASIL, 2004): “Fortalecimento de Identidade e de Direitos”, esse princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de identidades, de historicidade negada e distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à provação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação de identidades, provocadas por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, 2004, p. 19)

Subsidiar os futuros professores a olhar crítico sobre as diferenças sociais que ao nosso ver pode contribuir para uma sensibilização na superação de crenças, opiniões que promovam o preconceito e desigualdades. Neste trabalho, enfocando a religiosidade como elemento da resistência da Cultura Afro-Indígena.

Esse texto apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apresentando como objetivo geral: analisar a mobilização/construção de saberes a partir de diálogos entre a Jurema Sagrada e o Ensino de Química na Formação Inicial de Professores de Química contemplando aspectos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. E como objetivos específicos: estabelecer diálogos entre a Jurema Sagrada e o Ensino de Química sinalizando as contribuições ao processo formativo de professores de química contemplando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e sinalizar as possibilidades e/ou dificuldades no desenvolvimento sequências de ensino que contemplem contemplando aspectos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

2 METODOLOGIA

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa foi norteada por aspectos relacionados à abordagem qualitativa, a qual é caracterizada pela interpretação dos fenômenos e atribuição de significados, buscando explicações em profundidade dos dados coletados (OLIVEIRA, 2003; GIL, 2007), bem como, a preocupação com o processo e não simplesmente com o produto, como destaca Triviños (1987).

A investigação partiu de um contexto mais geral em termo de temática relacionada às Leis 10639/2003 e 11645/2008 que desencadeavam ações para obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura dos Povos Indígenas, respectivamente e a partir de pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica foi definido o aspecto da religiosidade desses povos, como elemento de identidade e resistência de sua cultura para dar o recorte nas nossas discussões, discutindo a Jurema Sagrada e os diálogos com o ensino de Química.

2.2 OS LICENCIANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: UFRPE

Onze licenciandos participaram da pesquisa e estavam cursando, no primeiro semestre de 2018, a disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório IV que, na matriz curricular, é a última disciplina oferecida no curso de Licenciatura em Química pelo Departamento de Educação da UFRPE.

Elegemos a disciplina como *locus* da pesquisa, visto que os licenciandos já estariam finalizando seu processo formativo inicial. Os licenciandos que participaram da pesquisa indicaram disponibilidade em estar presentes em todas as etapas envolvidas. Entre esses licenciandos, seis eram mulheres e cinco homens que denominaremos como L1-L11. No tocante à idade, no intervalo de 22 a 26 anos observamos oito licenciandos e os demais licenciandos tinham 29, 33 e 55 anos.

Em relação à discussão no decorrer do Curso de Licenciatura sobre às Relações Étnico-Raciais e à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, quatro licenciandos (L2, L8, L10 e L11) indicaram não ter tido aproximação com a temática e sete licenciandos sinalizaram ter tido algum tipo de discussão ao longo do Curso.

“Estudo das Relações Étnico-Raciais: cadeira optativa do curso
-Discussão sobre racismo, como não legitimar esses discursos;
-Religiões africanas e indígenas: conhecer para não discriminar;
-Perceber-se negro (pele clara ou escura) e perceber-se com privilégios (brancos);

-Estudo de autores negros e indígenas negligenciados;
-Estudos das Leis educacionais que assistem a essa população.” (L1)

“Em uma intervenção feita por um estagiário da pós-graduação em ensino de Química, na aula de Instrumentação para o ensino de Química, sobre Cultura Afrodescendente, CTS e o ensino de Química.” (L9)

Buscamos nessa fase de diagnose, identificar também as ideias prévias que o grupo tinha em relação à Jurema. Quatro licenciandos associaram o termo Jurema à religião (L1, L2, L3 e L11), outras associações foram feitas em relação à planta, ao nome próprio, bebida alucinógena, corrida de capoeira pelos licenciandos (L2, L4, L7, L9) e 4 licenciandos (L5, L6, L8 e L10) não se posicionaram.

2.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Em um primeiro momento, tivemos o intuito de construir um material que permitisse estabelecer diálogos entre o ensino de Química e a Jurema Sagrada, buscamos, assim, um levantamento bibliográfico e a aproximação com pessoas envolvidas nessa tradição religiosa.

No segundo momento da pesquisa, foi vivenciada uma intervenção junto aos licenciandos perfazendo um total de 3h e 30 minutos dos quais 1:30 foi destinada a discussão do Texto elaborado sobre a Jurema Sagrada e o Ensino de Química.

Na Intervenção, inicialmente, foi entregue o Termo de Livre Consentimento Livre e Esclarecido aos licenciandos e explicado que a pesquisa envolvia uma temática relacionada com a História e Cultura Afro-Indígena, levantando elementos que subsidiassem futuros professores de química a contemplar as questões indicadas nas Leis 10639/2003 e 11.645/2008. Em seguida, foi aplicado um questionário de caracterização e de resgate das ideias iniciais que o grupo tinha sobre a Jurema Sagrada e realizada uma exposição dialogada relacionada à Jurema Sagrada e o Ensino de Química

Ao final da discussão do texto, foi proposta a elaboração de um plano de aula que envolvesse a temática discutida

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise referente às questões de estudo utilizou o cruzamento dos dados coletados nos diferentes instrumentos de pesquisa (questionários e plano de atividades). Segundo

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), esse procedimento é característico da técnica de triangulação, pois busca diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto. Os autores ainda afirmam ser essa uma característica da pesquisa qualitativa. A análise realizada norteou-se por alguns dos procedimentos inerentes à análise de conteúdo conforme discutido por Bardin (1977).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 DIALOGANDO COM O 1º OBJETIVO DA PESQUISA

Após uma busca em no Banco de tese e dissertações da CAPES e em consulta a periódicos utilizando as palavras-chave: Jurema, Ensino de Ciências, Ensino de Química, selecionamos seis produções que subsidiaram a construção do texto intitulado “DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE QUÍMICA E A JUREMA SAGRADA: POSSIBILIDADES PARA A ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO”

- 1- CAMARGO, Maria Thereza Lemos de Arruda. Contribuição ao estudo Etnofarmacobotânico da bebida ritual de religiões afro-brasileiras denominada “ninho da Jurema” e seus ativos psicoativos. Revista Nures, Ano X, nº 26, jan-abr, 2014
- 2- CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira; JORON, Clelia Moreira Pinto. JUREMA; culto, religião e espaço público. Estudos de Religião, v. 32, n. 1, jan-abr, p. 45-60, 2018. Disponível em : <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/download/7624/6227>. Acesso em 20 de maio de 2018.
- 3- NEVES, Maiane dos Santos. Estudo fitoquímico e avaliação da atividade anticolinesterásica de extratos da casca da raiz da *Mimosa tenuiflora* (Wild.) Poiret. 2015, Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/226>. Acesso em 10 abr 2018.
- 4- L’ODÒ, Alexandre Alberto Santos Oliveira L’Omi. Juremologia: Uma Busca Etnográfica para a Sistematização de Princípios da Cosmovisão da Jurema Sagrada. 2017, Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2017. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/933/2/Ok_alexandre_lomi_lodo.pdf. Acesso em 10 abr 2018.
- 5- _____ Teologia da Jurema. existe alguma? COLÓQUIO DE HISTÓRIA: Perspectivas Históricas- Historiografia, pesquisa e Humanidade. 5, 2014. Recife. Atas,

Recife: UNICAP 2014. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.1083-1106.pdf>. Acesso em 18 abr 2018

6- SILVA, Talita Maria Araújo; SANTOS, Valéria Verônica dos; ALMEIDA, Argus Vasconcelos de. Etnobotânica Histórica da Jurema do Nordeste Brasileiro. *Etnobiología*, n. 8, p. 1-10, 2010. Disponível em: <http://asociacionetnobiologica.org.mx/revista/index.php/etno/article/view/129/0>. Acesso em: 15 abr de 2018.

Partimos, principalmente, do referencial de L' Odò (2014, 2017) para a discussão sobre aspectos inerentes à religiosidade da Jurema Sagrada por ser um teórico da área e ao mesmo tempo fazer parte da tradição religiosa. Os aspectos químicos e biológicos tiveram como referenciais Camargo (2014), Neves (2015) e Silva, Santos e Almeida (2010).

A elaboração do texto no que se refere à Jurema permitiu um conhecimento acerca da religião afro-indígena que está presente em cerca de 70% dos terreiros da região metropolitana do Recife. Foi possível observar as características dessa expressão religiosa que difere dos primórdios devido à adaptação ao cenário urbano.

Além de partirmos do referencial teórico que consideramos confiável para a escrita sobre a Jurema, procuramos ao final da produção, apresentar o texto ao autor que foi o nosso principal referencial teórico Alexandre Alberto Santos de Oliveira (L'OMI L'ODÒ).

Para a apresentação do texto ao teórico e Sacerdote da Jurema Alexandre L'Odò, realizamos uma entrevista para apresentação e sugestão sobre as questões presentes no texto. No momento inicial, ele teve oportunidade de ler o material, fazer anotações e, posteriormente, dialogamos sobre os aspectos referentes à Jurema Sagrada. Entre as questões foram destacadas a intolerância religiosa atrelada ao povo de terreiro que expressa o racimo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira, a identidade da Jurema enquanto expressão religiosa e não como apêndice de outras tradições religiosas e a relevância da importância de trabalhos educativos que tenham por objetivo superar a intolerância religiosa.

Ao final da entrevista, Alexandre L'Odò nos autorizou a utilizar trechos de sua Dissertação de Mestrado em que apresenta a Cosmovisão da Jurema assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Aspectos químicos, biológicos e bioquímicos foram abordados no texto com o intuito de permitir aproximações com o ensino em diferentes níveis de escolaridade.

O texto elaborado apresentava os elementos abordados por L’Odò (2017) como a Cosmovisão da Jurema Sagrada; Panteão da Jurema em ordem hierárquica, a Ciência da Jurema, as Cidades da Jurema, Malunguinho: ponto central de sustentação do Cosmo da Jurema e a natureza: espaço sagrado material

3.2 DIALOGANDO COM O 2º OBJETIVO DE PESQUISA

Para elucidar o 2º Objetivo, foi entregue uma cópia do texto elaborado “Diálogos entre o ensino de Química e a Jurema Sagrada: possibilidades para a abordagem da História e Cultura Afro-Indígena no ensino médio” e realizada uma exposição dialogada com a utilização de Power-Point.

Na discussão, partiu-se do texto elaborado, a partir principalmente da Dissertação de Mestrado de Me Alexandre Alberto Santos de Oliveira (L’ODÒ, 2017), que buscou fundamentar os aspectos relacionados à religiosidade Afro-Indígena, como destacamos anteriormente.

Além dos aspectos ligados à religiosidade, foram abordados aspectos relacionado à taxinomia da Jurema (Planta) cujo nome científico é *Mimosa tenuiflora*, aspectos químicos dos componentes da referida planta e questões bioquímicas relacionadas à ação da Dimetiltriptamina (DMT) - alcaloide psicoativo presente no “Vinho da Jurema”/ “Chá da Jurema”, utilizado em alguns rituais da Jurema em regiões que ainda conservam os aspectos dos rituais iniciais e encontrado na raiz da planta. Outros componentes químicos encontrados na planta também foram indicados no texto.

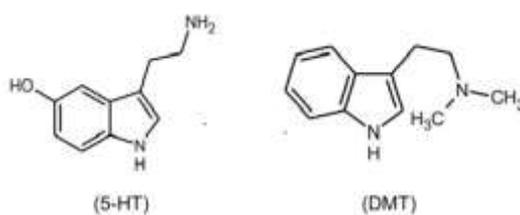


Figura 1- Alcaloides isolados da *M. tenuiflora*
 Fonte: Souza (2008 apud NEVES, 2015, p.25)

A partir das discussões, houve uma aproximação inicial com as questões expostas no texto e foi colocada a importância do tema a ser discutido por pessoas com propriedade

intelectual e vivencial acerca das questões para não se distorcer aspectos referentes à Cultura Afro-Indígena no tocante à religiosidade Jurema Sagrada.

Após exposição dialogada sobre a Jurema Sagrada e o Ensino de Química foi solicitado que os licenciandos elaborassem um plano de aula, o que nos daria indícios da contribuição das atividades vivenciadas para o processo formativo dos licenciandos.

O material com as questões foi entregue aos licenciandos e solicitado que entregassem ao final da disciplina (cerca de 1 mês do encontro). Enviamos, posteriormente, as questões por e-mail e nos disponibilizamos para dúvidas que pudessem existir sobre as atividades propostas. Cinco licenciandos (L2, L3, L4, L5 e L7) entregaram a atividade ao final da disciplina.

Os licenciandos L2, L3, L4, L5 e L7 elaboraram um plano de aula a partir das orientações que foram fornecidas. O objetivo da atividade seria nos permitir analisar como os licenciandos articulariam as discussões com o ensino de Química, o que nos daria indícios de saberes construídos e mobilizados ao longo do processo.

Os conteúdos elencados referem-se em sua maioria à Química Orgânica com exceção de L5 apresentou questões da Química Geral.

Embora, os objetivos elencados pelos licenciandos tenham se relacionados com atividades voltadas ao professor e não com as aprendizagens esperadas após as aulas propostas, a análise permite observar as articulações entre o que foi vivenciado no decorrer da intervenção e a proposta de vivência no ensino de Química.

L2 e L7 indicam objetivos específicos que articulam as questões inerentes a cultura afro-indígena e o ensino de química. L4 também busca a articulação, embora pareça sinalizar apenas aspectos da cultura indígena à Jurema e discussões mais desatreladas. L3 e L7 buscam a discussão articulando questões que não envolvem aspectos ligados a tradição religiosa.

“-Apresentar as funções orgânicas oxigenadas e nitrogenadas.
 -Reconhecer as funções em compostos presentes no chá da Jurema.
 -Estimular uma reflexão sobre a influência das questões históricas e sociológicas da Jurema com a participação de representantes para explicar.
 -Utilizar um texto como recurso didático sobre os compostos presentes na Jurema para fazer a identificação de funções nas estruturas extraídas do chá.”
 L2

“-Identificar características regionais sobre a árvore Jurema e sua relação com o Nordeste
 -Contextualizar a química presente nos produtos naturais provenientes da Jurema
 -Investigar as crenças existentes no ritual em que é utilizado o chá da Jurema.”
 L7.

O conhecimento específico relacionado à química está presente nos objetivos específicos elencados pelos licenciandos, embora L4 e L7 tenham apresentado de forma mais geral, não indicando o conteúdo químico.

A partir das proposições dos licenciandos, pudemos observar diferentes articulações entre as questões discutidas e a elaboração de uma proposta a ser vivenciada no ensino de Química. Em termos de saberes pedagógicos gerais, observamos a proposição de atividades diferenciadas com proposição de trabalhos em grupos, debates, pesquisas, exposição dialogadas entre outras.

- 1º Momento: exposição dialogada sobre as funções orgânicas nitrogenadas
- 2º Momento: Perguntas sobre a nomenclatura das funções orgânicas nitrogenadas, seguidas de questões como: O que é Jurema? Qual a relação da Jurema com as funções oxigenadas e nitrogenadas? Por que os índios utilizam a Jurema para fazer rituais? Existe preconceito com relação ao uso da Jurema nos rituais indígenas e em religiões de raiz africana?
- 3º Momento: Discussão do texto 02
- 4º Momento: Participação de representantes da tradição religiosa
- 5º Momento: Os alunos teriam que identificar funções orgânicas na estrutura da DMT. L2

Na estruturação de L2 e L7, é possível identificar mais elementos que coadunam com a discussão realizada durante a intervenção, no sentido da abordagem dos conceitos químicos tendo como contexto a Jurema Sagrada com o objetivo de propiciar espaços de respeito a cultura afro-indígena. A proposta de L4, apesar de menos detalhada também contribui nessa direção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa analisar a mobilização/construção de saberes a partir de diálogos entre a Jurema Sagrada e o Ensino de Química na formação inicial de licenciandos em Química contemplando aspectos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Em relação ao 1º objetivo elencado, produzimos um texto que aborda em um primeiro momento elementos da Jurema sagrada tendo como aporte a Dissertação de Mestrado de L’Odò (2017) e, uma segunda parte, que envolve aspectos químicos, biológicos e bioquímicos relativos à planta Jurema.

Apesar de nos apoiarmos em uma referencial de autoridade teórica e prática para a discussão da Jurema Sagrada, acreditamos que nós, enquanto leigos, podemos introduzir essas questões, mas é imprescindível que pessoas que fazem parte da tradição religiosa falem a respeito dela.

Destacamos ainda em relação a esse objetivo, a importância de que se conheça a nossa Cultura e, nesse contexto, a religiosidade como forma de superar ideias errôneas, pré-concebidas, ou seja, preconceitos para que não se transformem em discriminação, impedindo a violência atrelada à intolerância religiosa que está bastante ligada ao racismo estrutural presente em nosso país.

Em relação ao 2º objetivo, buscamos analisar de que forma os licenciandos planejavam uma atividade voltada para o ensino de Química.

Observamos que 3 licenciandos propuseram atividades para o ensino de Química contemplando as questões referentes à Jurema Sagrada e ao ensino de Química, o que ao nosso ver, é um importante subsídio para disseminar novos olhares às tradições religiosas de matrizes africana e indígena, o que pode diminuir a intolerância religiosa.

A pesquisa nos trouxe oportunidades de aproximar o ensino de química de contextos diferentes da ciência e nos revelou a possibilidade diálogos e modos de ter um ensino de Químico humanizado e que tece diálogos que diferentes questões que permeiam o contexto social. Em particular, nos debruçamos em aspectos relativos à Cultura Afro-Indígena, nos debruçando nos elementos da tradição religiosa da Jurema Sagrada e como as questões químicas, biológicas e bioquímicas podem dialogar do ensino, o que possibilita que novas investigações seja feita nessa direção.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER. 2 ed. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. Pioneira: São Paulo, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10639. 645 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 15 mai de 2018.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**, 2004.

_____, Ministério da Educação. **Lei nº 11. 645 de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 15 mai de 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

L'ODÔ, Alexandre Alberto Santos Oliveira L'Omi. **Juremologia: Uma Busca Etnográfica para a Sistematização de Princípios da Cosmovisão da Jurema Sagrada**. 2017, Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2017. Disponível

em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/933/2/Ok_alexandre_lomi_lodo.pdf. Acesso em 10 abr 2018.

NEVES, Maiane dos Santos. Estudo fitoquímico e avaliação da atividade anticolinesterásica de extratos da casca da raiz da *Mimosa tenuiflora* (Wild.) Poiret. 2015, Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/226>. Acesso em 10 abr 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer**: projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. Recife: Edições Bagaço, 2003.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

ENSINO DE CIÊNCIAS E VIVÊNCIA NO SEMIÁRIDO: CRUZANDO FRONTEIRAS DISCIPLINARES

Prof. Me. Gustavo de Alencar Figueiredo

Prof. Dr. Fredy Enrique González

RESUMO

Neste trabalho procuramos refletir a forma como vem sendo desenvolvido o Ensino de Ciências Naturais no Semiárido Brasileiro na perspectiva de identificar como as práticas pedagógicas dos/as professores/as desse componente curricular no Ensino Fundamental negligenciam o diálogo com os saberes historicamente construídos pelos povos que vivem nessa região, não incorporando no currículo a importância da cultura popular da região Semiárida na formação de sujeitos críticos e autônomos. Neste sentido, buscamos analisar as limitações e os desafios que devem ser superados pela prática pedagógica desses/as professores/as, como também o currículo das escolas no Semiárido Brasileiro, para a consolidação de um Ensino de Ciências que congregue com a proposta de uma Educação Contextualizada e que esteja comprometido com as alternativas sustentáveis para convivência com essa região. Procuramos, também, refletir sobre as políticas de educação e desenvolvimento para o Semiárido Brasileiro tendo como fundamentação o que foi e está sendo feito para implementar essa proposta de Educação, demonstrando como ela pode desconstruir o discurso que historicamente construiu subjetividades acerca do Semiárido no cenário nacional, negando suas verdadeiras potencialidades e os saberes compartilhados ao longo de toda sua existência pelos povos que vivem por toda sua extensão. Discurso que se propagaram como verdades que se constituíram nas relações de poder-saber existente na sociedade. A contextualização e a transdisciplinaridade, foram os princípios pedagógicos tomados como uma das referências utilizadas às discussões a cerca do currículo de ciências no Ensino Fundamental. Para o nosso caso, acreditamos que a teoria da complexidade de Edgar Morin se apresenta como importantes teorias para compreendermos o necessário fortalecimento de uma política de formação inicial e continuada de professores/as de Ciências que articule a inserção de uma educação contextualizada para o Semiárido e que valorize a diversidade cultural existente nesse ambiente. Nossa análise sinaliza, também, para o desconhecimento e da Lei 10.639/2003, que orienta o saber-fazer docente no que concerne uma educação para as relações étnico-raciais, bem como verifica o tratamento descontextualizado dos conteúdos ensinados no componente curricular de Ciências Naturais, o que dificulta que os/as estudantes reflitam sobre o verdadeiro papel da Ciência em suas vidas, para que eles/as possam entendê-la como parte de uma cultura produzida por homens e mulheres, bem como a sua relevância na compreensão dos fenômenos naturais observados no mundo que os/as cercam.

Palavras – chave: Educação Contextualizada, Semiárido Brasileiro, Diversidade Cultural e Ensino de Ciências.

1 Educação e Formação contextualizada dos/as Professores/as de Ciências

“Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos... Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com um sonho. O conhecimento nada mais é que uma aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Ele brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra... Conte-me seus sonhos para que sonhemos juntos”.

Rubem Alves

A formação do/a professor/a das Ciências Naturais para a docência no Ensino Fundamental, seja no âmbito da formação inicial ou no da formação continuada, deve ter como horizonte as demandas da sociedade contemporânea, tais como: respeito a diversidade humana, no que tange por exemplo a religiosidade, sexualidade, bem como a pertencimentos etnoraciais. Para que possamos pensar em uma educação que realmente seja inclusiva e interdisciplinar, não podemos deixar de levar em consideração informações, tais como, gênero, e os pertencimentos religiosos e o étnico-racial, pois, de acordo com Ciurana (2012, p. 89), “hoje um saber necessário é saber reconhecer as cegueiras do conhecimento. Ver o papel dos mitos, das crenças, das religiões, os *imprintings* culturais em cada um de nós”.

Pensar o Ensino de Ciências distante dessa realidade é negligenciar as possibilidades dialógicas dos saberes que transversalizam a escola. Não obstante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 2013, atentam para o permanente diálogo entre as noções de Diversidade e Inclusão que são centrais para esse documento. Questões de gênero e de raça são alvos de muitos debates no cenário nacional e vem ganhando espaço cada vez mais amplo devido à formação de Núcleos de Pesquisa especializados nessa temática. Nos últimos anos, esse assunto vem sendo discutido frequentemente nas pesquisas em educação no Brasil e, em particular, no Estado da Paraíba¹⁰. Os estudos ganharam mais força, fruto da vitória do movimento social negro, com a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino das temáticas “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” e “História e

¹⁰ Para uma avaliação da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como os seus avanços e retrocessos, foi necessário a colaboração das universidades públicas brasileiras, localizadas no Estado da Paraíba (UFPB, UEPB e UFCG), com destaque para a institucionalização de Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros/NEABs. (ROCHA e SILVA, J. A. N., 2013)

Cultura Indígena” nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, objetivando, assim, promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

No tocante a efetivação desses dispositivos legais, corroboramos com Rocha e Silva, (2013, p.78) quando apresenta que:

A efetivação da Lei 10.639/03 está em construção, sendo ainda um desafio a ser vencido, pois, como é sabido, ainda há desconhecimento deste marco regulatório por parte de gestores públicos e profissionais da educação, que propugna a revisão do currículo escolar referente à referida lei. Além disso, a sociedade brasileira ainda não está plenamente convencida quanto à superação das políticas públicas universalistas e à necessidade para se avançar com as específicas, considerando a politização das diferenças, como uma importante contribuição dos movimentos sociais que colocam como meta a construção de uma coletividade que reconheça e considere os grupos historicamente discriminados.

A implementação desses instrumentos legais objetiva manter uma relação dialógica entre a formação científica do/a educador/a, isto é, a construção e reconstrução do conhecimento científico fundamental (conteúdos dos conhecimentos biológico, físico, matemático, químico, sociológico, histórico, psicológico, etc.) e suas opções mediadas pelos seus compromissos com a sociedade contemporânea.

É nesse horizonte que a formação de professores/as no Brasil se referencia. Logo após a Lei Nº 10.639/2003 entrar em vigor, o Conselho Nacional de Educação (CNE), publica a Resolução CNE/CP Nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, colocadas em prática pelas Instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores/as, portanto, as Universidades¹¹.

Não obstante, a formação dada aos/as professores/as de Ciências, através dos cursos de licenciatura, a partir dessa compreensão pretende dar as condições de tornar os

¹¹ Para colocar em prática a legislação, as universidades estão reformando e normatizando, através de resoluções, as estruturas curriculares de seus cursos. No Estado da Paraíba, em nível Federal, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) homologou em maio de 2015 a Resolução Nº 016/2015 que obrigam as propostas pedagógicas e curriculares dos Cursos da Graduação, no âmbito das licenciaturas e bacharelados, a contemplarem o componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais a ser ministrado em cursos presenciais ou a distância.

conteúdos por eles/as ensinados objetos da curiosidade dos/as estudantes. Algo que possua um vínculo com a motivação para novas aprendizagens, tais como a relação entre ciência e cultura dos povos negros e indígenas. Sob esse aspecto, a ciência, como sabemos, não se apresenta de forma neutra e o último século deixou clara essa asserção. As tecnologias desenvolvidas, em especial nos últimos 50 anos, revelam a importância assumida pela ciência que as tem informado. Segundo Hobsbawn (1995, p.504 – 505):

Nenhum período da história foi mais penetrado pelas ciências naturais nem mais dependente delas do que o século XX. Contudo, nenhum período, desde a retratação de Galileu, se sentiu menos à vontade com elas. Este é o paradoxo que tem de enfrentar o historiador do século. Mas, antes que eu tente fazê-lo, devem reconhecer as dimensões do fenômeno. Em 1910, todos os físicos e químicos alemães e britânicos juntos chegavam talvez a 8 mil pessoas. Em fins da década de 1980, o número de cientistas e engenheiros de fato empenhados em pesquisa e desenvolvimento experimental no mundo era estimada em cerca de *5 milhões*, dos quais quase 1 milhão se achava nos EUA, principal potência científica, e um número ligeiramente maior nos Estados da Europa.

A Educação, nessa perspectiva, torna-se um ato político; por isso, quando se fala da sua qualidade implica questionar a que estamos nos referindo. Dessa forma, sendo ela científica, exige compromissos explícitos, tais como a diversidade da ciência e da sua produção, que não é levada em conta devido à supervalorização histórica de culturas, tais como a européia, historicamente, consideradas hegemônicas em relação a outras culturas existentes. (ERNESTO JÚNIOR., 2008).

A sociedade contemporânea, poderíamos dizer sem exageros, desqualificou os homens e mulheres, considerando a ciência o único saber válido cuja verdade tem propagado no sentido de satisfazer seus interesses. Segundo Foucault (2006) são produzidos no discurso e exercem o seu próprio mecanismo de controle; ela apropriou-se desse conhecimento e espoliou homens e mulheres da construção de uma sociedade do conhecimento contemporânea inclusiva. Não é de se estranhar que um dos mais enfáticos objetivos atuais do Ensino das Ciências Naturais na Educação Básica seja contribuir para que todos/as produzam competências para a construção de uma alfabetização científica que nos leve a ser cidad(ãos)/(ãs) críticos/as e autônomos/as¹².

O/A professor/a de Ciências no Ensino Fundamental, assim como a gestão do

¹²Aqui, a cidadania é compreendida como uma construção, como momento essencial para a produção de uma sociedade inclusiva que possibilite uma educação de qualidade social

currículo pela a escola enquanto instituição, não pode prescindir de saberes que atendam às necessidades de um processo globalizado de construção de uma sociedade planetária que privilegie a condição humana, a solidariedade; uma sociedade sensível às contribuições das diferentes culturas (como Africana e Afro-Brasileira) para a construção da Ciência.

No Brasil, atualmente, é possível identificarmos uma primeira conquista para essa nova realidade. As universidades, locus da produção de conhecimentos científicos, em seus regulamentos de ensino, são chamadas, em virtude da Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a contemplarem nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de graduação a educação para as relações raciais.

A título de exemplo, recentemente, podemos citar a Universidade Federal da Paraíba, que aprovou a resolução Nº 16/2015, onde em seu Artigo 26, contempla o componente curricular complementar e obrigatório “Educação das Relações Étnico-Raciais” nos Cursos de Graduação, modalidades Bacharelado e Licenciatura, privilegiando, dessa forma, uma formação plural dos sujeitos e não unidimensional.

Vai longe o momento em que se considerou o ensino das Ciências Naturais na perspectiva da formação do cientista. Como já se realçou, a ciência é uma das construções mais significativas e significantes da cultura contemporânea envolvendo decisões, das quais a maioria da população está excluída, que envolve a vida de todos os cidadãos do planeta. Sendo assim, o/a professor/a precisa compreender a ciência, não no seu reducionismo clássico, mas na abordagem do pensamento complexo como propõe Edgar Morin. Para ele:

De toda parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o princípio de simplificação (separação/redução), que podemos denominar de princípio de complexidade. É certo que ele se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como procedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por concebera difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, “é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (MORIN, 2005, p.30)

Isso significa rupturas com as formas de pensar e desenvolver a prática educativa observando o princípio da complexidade e, ao mesmo tempo, buscado compreender os contextos nos quais a educação pode fazer um movimento de contextualização. Fazer e compreender esse movimento não é tão simples, como podemos observar em algumas concepções acerca do que é contextualizar. Carvalho e Gil-Pérez (2006) chamam a atenção para a necessidade imediata de se superar, na formação dos professores, o “senso comum” pedagógico. É necessário que haja um consenso construído em torno da constatação de que ensinar não é fácil.

As pesquisas em Ensino de Ciências têm sido imprescindíveis para enfatizar essa questão. Elas não podem estar ausentes na sistematização das práticas educativas dos/as professores/as das Ciências Naturais na Educação Básica. Assim, podemos entender que na perspectiva da mudança social, constata-se para atuar, para intervir, para mudar. Essa constatação, atuação, intervenção e mudança é entendida por Holliday (1995) como o processo de sistematização. Nessa perspectiva, o autor explica que:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionam entre si e porque o fizeram desse modo. (HOLLIDAY, 1995, p. 28-29)

É nesse entendimento que a educação contextualizada deve estar inserida na formação de professores/as de Ciências Naturais no Ensino Fundamental e não pode, portanto, deixar de se embeber dos resultados das pesquisas nessa área de conhecimento, seja na universidade, seja na formação continuada, que e encarrega da produção de seu currículo e de assegurar a permanente recorrência à produção científica na área da Educação em Ciências. Assim, a sistematização aliada à uma pedagogia da problematização permitirá aos/às professores/as de Ciências construir competências e habilidades para produzir sua prática educativa contextualizada.

Compreende-se aqui o termo competência na perspectiva discutida por Perrenoud (1999, p. 09) o qual não se trata da mera mobilização de conhecimentos, mas também “na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas”. Não se pode também esquecer do aspecto do desejo volitivo dessa mobilização de conhecimentos; o sujeito deve, de alguma maneira, estar motivado para produzir esse processo mobilizador.

Isso nos remete ao conceito de *práxis*. A construção de uma *práxis* que busque reinventar a sociedade significa produzir uma Educação com qualidade social. A escola não pode deixar de atender aos interesses da população, contribuindo para que os profissionais da Educação tenham e proporcionem uma formação de qualidade comprometida com a transformação social.

A formação inicial dos/as professores/as nos Curso de Licenciatura de Ciências Naturais, na perspectiva da educação contextualizada aqui defendida, exige uma construção curricular que envolva os estudantes, ao longo de toda sua execução, com as práticas educativas, envolvendo esse que contemple a efetiva participação dele/a em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão que contextualizem a região semiárida nordestina, produzindo, assim, novas práticas pedagógicas que enxerguem essa região como um ambiente favorável a contextualização do conteúdos abordados na escola.

Como já salientamos, o envolvimento do estudante com a pesquisa é essencial, como mostra a contribuição de Maldaner (2000, p. 87):

Se os professores não participarem, de algum forma, no desenvolvimento das pesquisas educacionais, eles não serão capazes de compartilhar, verdadeiramente, dos seus resultados. Ao não se reconhecer isso, as pesquisas realizadas, mesmo aquelas que envolvem situações e professores do ensino médio e fundamental, circulam no meio acadêmico e não chegam às escolas, ao menos na forma de mudança das práticas de sala de aula.

Ou seja, não se pode esquecer que, para a produção da prática educativa, deve-se ensinar que ensinar exige curiosidade, que o/a professor/a e seus/suas estudantes se assumam seres movidos pela curiosidade que é própria do processo de aprendizagem. A Educação Contextualizada para o ensino de Ciências, então, deve ser capaz de evidenciar que o conhecimento é uma construção e todas as implicações que daí advém para a produção das práticas educativas.

Reconhece-se que as crianças e jovens brasileiros, o que de forma alguma é privilégio nosso, mesmo quando vão à escola não têm aprendido conceitos fundamentais em Ciências Naturais que os tornem capazes de explicar fenômenos corriqueiros. Essa característica torna-se mais evidente se tomarmos esse ensino desenvolvido nas escolas do Semiárido Brasileiro. Fenômenos naturais como a seca, por exemplo, ocorrem com frequência aos olhos de estudantes e professores/as e pouco se observa de concreto nas práticas educativas destes/as últimos/as para contextualizá-lo e torná-lo mais compreensível.

Podemos observar as preocupações que permeiam essas metas do Projeto. Elas apontam a necessidade de que, independentemente das escolhas políticas — ou quase —, o Ensino de Ciências contemple os fenômenos da vida cotidiana. Nas Políticas Educacionais do Brasil de hoje os objetivos para o ensino das Ciências Naturais na Educação Básica reiteram a necessidade de uma aproximação entre as abordagens da ciência escolar com o mundo cotidiano. Cabe o/a professor/a discutir que aproximação interessa aos/às estudantes.

As políticas de públicas de formação de professores/as precisam construir um currículo que permita o/a professor/a questionar esses objetivos e produzir uma prática educativa que busque essas aproximações que, não se pode negar, são importantes. Compreender as causas e motivos de nossos/as professores/as do Ensino Fundamental não conseguirem explicar as propostas acima relatadas, significa sistematizar as informações sobre as práticas pedagógicas existentes numa escola que exclui a maioria da população do acesso ao conhecimento científico, seja pela ausência do sujeito nesse ambiente, seja por um ensino de qualidade questionável.

Se a formação inicial não estiver voltada para uma educação contextualizada teremos práticas educativas cada vez mais distantes do objetivo do processo de ensino e aprendizagem que é articulação entre essas duas vertentes pedagógicas. Como ocorrerá aprendizagens nos/as estudantes se o ensino que é desenvolvido no processo formativo é, em partes, desvinculado da vida cotidiana e, conseqüentemente, das percepções mais próximas do que eles/as compreendem como um fenômeno real?

Outra questão que se põe é o fato de os/as estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências¹³ já terem produzido concepções a respeito do Ensino das Ciências Naturais. Não se pode olvidar que a formação do/a educador/a se dá no próprio meio onde ele construirá sua prática pedagógica. Mais uma vez, a sistematização vinda como momento da problematização dessas teorias implícitas sobre o ensinar Ciências Naturais parece merecer importância na formulação de um currículo para a formação do/a professor/a.

Não são recentes as preocupações com as competências e habilidades mínimas necessárias à formação do professor das Ciências Naturais para o Ensino Fundamental.

¹³ O Curso de Licenciatura em Ciências ofertado na modalidade de habilitação (Matemática, Química, Física e Biologia) do CFP/UFCG, campus de Cajazeiras –PB, foi extinto em 2010 em virtude das novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Em virtude desse fato, foram criadas novas Licenciaturas nas áreas de Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas a partir de 2011.

As propostas revelam a busca de uma formação que enfrente problemas relacionados com os conteúdos científicos, a relação da ciência com a sociedade e a tecnologia e a natureza própria do conhecimento científico.

Inúmeras propostas apontam a necessidade da incorporação da História e Filosofia da Ciência, dos conhecimentos contemporâneos da Biologia, da Física, da Matemática e da Química, do ensino experimental, da informática, da investigação em Educação e a formação pedagógica. Há também a recomendação da permanente presença no currículo de situações não-convencionais de ensino. Essas contribuições relacionam-se com as considerações propostas por Chassot (2000 p.46-47):

As discussões que tenho apresentado particularmente como professor de Química que sou ratificam propostas que discuto, onde não cabe um conhecimento químico desencarnado, como se a Química fosse pura (na aceção de boa e maravilhosa, como costuma, às vezes, ser pintada) e neutra. A transmissão desses conhecimentos deve ser encharcada na realidade, e isto não significa o reducionismo que virou um modismo: *Química do cotidiano* (às vezes, apenas de utilitarismo), mas ensinar a Química dentro de uma concepção que destaque o papel social da mesma, através de uma contextualização social, política, filosófica, histórica, econômica e (também) religiosa.

Atender às tendências e preocupações também fora do Brasil, quando isso significa uma Educação de qualidade social — buscar a construção de uma vida digna para crianças, homens e mulheres no Planeta — precisa ser preocupação do currículo na formação dos/as professores/as de Ciências.

O texto de Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, exorta os/as Educadores/as deste século XXI a produzirem condições históricas e materiais — a história não é dada, é possibilidade — para que possam produzir práticas educativas que contemplem as necessidades de uma sociedade global, menos excludente e mais solidária.

Tratam-se de saberes tais como ensinar a condição humana, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Numa forma lúcida de chamar a atenção para a compreensão da ciência e seu possível *locus* na Educação, Morin (2000), então, considera que:

O desenvolvimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico

não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos a educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras. (MORIN, 2000, p.21)

Anterior a esse documento, há o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Neste, apresentam-se os denominados quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a viver com os outros e aprender a ser. O desenvolvimento das considerações de Morin (2000) estendem as contribuições do Relatório. Nesse sentido, ensinar Ciências significa contribuir para a construção de um sujeito curioso, que aprende, estando no mundo e com o mundo, aprende a produzir sua existência sendo cada vez mais gente, tendo a ética como gênero humano.

A globalização impõe também reflexões a respeito não só da função social da escola, como do Ensino das Ciências no Ensino Fundamental, com imediatos reflexos na formação dos/as professores/as. No que concerne à pesquisa científica tem-se colocado que:

Em resumo, para as IPPs (Instituições Públicas de Pesquisa) e para os demais atores envolvidos com C&T, as novas dimensões concorrenciais e a globalização colocam ao menos três desafios principais: a necessidade de considerar benefícios intangíveis, como o aprendizado; a busca de formas de contornar a instabilidade e as condições adversas, o que pode ser obtido ao adotar a organização em redes; e o cultivo de competências, por meio da busca da eficiência e de maior capacitação técnico-científica e organizacional. Ou seja, o que se destacam são os aspectos de flexibilidade para o aprendizado. (SALLES FILHO, 2000, p.43)

Se considerarmos uma forma dialética de compreender a questão, devemos esperar que a globalização com seus “aspectos de flexibilidade para o aprendizado”, não deve ser vista apenas nos seus aspectos nefastos, ou seja, naqueles aspectos em que impõe numa sociedade capitalista tentando superar suas mais recentes crises, um discurso único.

Considerações Finais

Cabe aos Cursos de formação de professores/as de Ciências, bem como as políticas de formação continuada para esses sujeitos, no exercício da sua prática pedagógica, problematizar profundamente o conhecimento científico nesse contexto de

globalização onde a vertente econômica é a mais perversa, não esquecendo de contribuir diretamente para implementação de uma educação contextualizada tendo como cenário principal o Semiárido Brasileiro.

Compete, também, a escola (gestão, professores/as, coordenadore/as, comunidade) e não exclusivamente ao/à professor/a, buscar construir essa relação, tendo em vista que a práxis educativa está alicerçada no trabalho coletivo daqueles/as que integram esse espaço de construção de conhecimentos.

O currículo da formação inicial do/a Educador/a deve contribuir, portanto, mediado pelos conteúdos científicos inerentes à especialidade dos componentes curriculares que permeiam a formação do/a professor/a de Ciências (Biologia, Física, Matemática e Química), para tal problematização. Tal mediação só será possível quando a concepção de ciência que permear a formação do/a professor/a considerá-la como produção, invenção humana em condições históricas e materiais dadas, não como conhecimento pronto, verdadeiro no sentido dogmático.

O atrelamento das políticas governamentais de Educação no Brasil a organismos internacionais que “gerenciam” a globalização econômica, como o Banco Mundial, tem dado à ciência e à tecnologia uma função central no que denominam desenvolvimento, que, de acordo com Nunes (1985, p.66). significa cooptar a Educação para a reestruturação produtiva para atender à uma economia de mercado globalizada.

Longe de considerarmos a Educação Científica alheia às necessidades das populações do planeta, mas a produção deve voltar-se ao atendimento às necessidades das crianças, homens e mulheres, as quais exigem um desenvolvimento científico e tecnológico compatível com um projeto de sociedade inclusiva, que prioriza à ética do humano. Existe aí uma bem característica inversão da ideologia capitalista – é a lógica do mercado que prevalece sobre a lógica da vida, da ética do humano.

Referências

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRITO, Alexandro Sousa. O crescente interesse do Banco Mundial pela educação no Brasil: razões explicativas. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.11, n.26, p. 83-96. fev.2002.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de, GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de**

ciências. São Paulo: Cortez, 2006.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** Ijuí: UNIJUI, 2000.

CIURANA, Emílio. Pensar os sete saberes necessários à educação para uma política de civilização na era planetária. In. Moraes, Maria C.; ALMEIDA, Maria C. **Os sete saberes necessários a educação do presente,** Wak, 2012.

ERNESTO JÚNIOR, Francisco W. Educação anti-racista: reflexões E contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n3/a03v14n3.pdf>. Acessado em 24 fev. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX — 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.504-505.

HOLLIDAY, Oscar Jará. **Para sistematizar experiências.** João Pessoa: UFPB, 1995

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação continuada de professores de Química.** Ijuí: UNIJUI, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo – SP: Cortez, Brasília – DF: UNESCO, 2000.

NUNES, Edson et ai. **Futuros possíveis, passados indesejáveis: selo da OAB; provão e avaliação do ensino superior.** Rio de Janeiro: Garamond, 2001, p. 13-14. D.C. Luzzatto/FURG, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ROCHA, Solange. SILVA, José Antônio Novaes da. À Luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas. **Revista da ABPN** • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013. Disponível em: < www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/download/399/284> Acessado 27 nov. 2015.

SALLES FILHO, Sérgio. **Ciência, tecnologia e inovação: a reorganização da pesquisa pública no Brasil.** Campinas: Komedi, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2003.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

RAÇA IMPORTA! SAÚDE, DOENÇA E CUIDADO DA FAMÍLIA EM UM ASSENTAMENTO LOCALIZADO NO CAMPO

Thaís Cecília dos Santos Brito
Rosane Suellen de Oliveira

RESUMO

Este trabalho foi realizado no âmbito da Residência Multiprofissional em Saúde da Família com ênfase no Campo e tem como objetivo analisar as expressões do racismo enquanto determinação do processo saúde-doença-cuidado de uma família negra do campo em Caruaru. A escolha da família foi motivada pela aproximação de suas demandas com a literatura que relaciona racismo e iniquidades em saúde: êxodo por violência, histórico de mortes por homicídio e encarceramentos, uso abusivo e frequente de álcool e outras drogas, sofrimento mental (insônia, ansiedade, automutilação e estresse), vulnerabilidade socioeconômica, exposição ao racismo institucional, relação de conflito e violência entre os membros da família e não reconhecimento da identidade racial. A partir disso, foi possível concluir que a Atenção Básica e suas ferramentas são potentes para intervir na luta antirracista.

Palavras-chaves: Racismo; Saúde da Família; Famílias Negras; Violência; Cuidado

INTRODUÇÃO

A Saúde da Família enquanto estratégia prioritária da Atenção Básica é um campo privilegiado para compreender as iniquidades das relações raciais em saúde. Isto porque, como previsto na Política Nacional da Atenção Básica (PNAB, 2017), a AB é a porta de entrada prioritária dos/as usuários/as na Rede de Atenção à Saúde (RAS); deve coordenar o cuidado; preza pela integralidade da assistência; é estimulada a criação de vínculo; tem base territorial e corresponsabilização do cuidado entre profissionais e usuários/as. Sendo assim, a dimensão estritamente biológica e procedimental, superestimada nos serviços de média e alta complexidade, é desafiada pelas demandas de ordem social que os/as usuários/as levam aos serviços (GONÇALVES, 2017).

Este trabalho é resultado da experiência enquanto assistente social residente do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família com ênfase nas Populações do Campo (RMSFC), realizada no município de Caruaru, agreste pernambucano. O referido programa tem como objetivo atuar em territórios do campo,

em assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, em Caruaru e em Comunidades Quilombolas, em Garanhuns.

No âmbito dos objetivos da RMSFC, da Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF) e da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), este trabalho é apresentado no sentido de produzir conhecimento situado num “fazer saúde” que extrapola a compreensão meramente biomédica dos processos e reconhece as estruturas sociais e políticas como produtoras de saúde e doenças.

Durante o processo formativo na RMSFC, acompanhei 03 (três) equipes de Saúde da Família (eSF) em áreas rurais de Caruaru e as expressões do racismo se manifestaram em todos os territórios e das mais diversas formas, sobretudo, por intermédio de comentários de profissionais de saúde com relação a usuários/as negros/as; por não se levar em consideração a raça/cor no preenchimento dos protocolos de registros da saúde; por não se pautar a raça e o racismo como determinantes no processo saúde-doença-cuidado; e até mesmo por comentários racistas direcionados a mim, enquanto mulher negra, e a outros profissionais negros/as da equipe de saúde. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo analisar as expressões do racismo enquanto determinação do processo saúde-doença-cuidado de uma família negra do campo em Caruaru.

Para identificar e compreender essas manifestações de racismo optou-se por realizar estudo qualitativo com aporte da observação participante, enquanto método que reúne o que foi experienciado e observado durante os anos de 2017 e 2018 em atuação profissional da RMSFC. Utilizou-se também o Genograma, anotações do caderno profissional, informações do Projeto Terapêutico Singular (PTS) e dos relatórios mensais de atividades. O método de análise foi interpretativo (GOMES, 2009), que orienta a escolha de categorias de análise selecionadas a partir das vivências e da realidade da família, sendo elas: racismo institucional, saúde, famílias negras e violência.

O Genograma é um instrumento de representação gráfica (círculos, quadrados e linhas) que permite identificar na família: a composição de até três gerações, perfil socioeconômico, relações, doenças e agravos, históricos das causas de morte (CASTOLDI; LOPES; PRATI, 2006). É um importante instrumento para representar as dinâmicas familiares e os padrões de repetição das relações e doenças/agravos na família. O PTS é realizado no âmbito dos serviços de saúde para discutir em equipe os casos mais

complexos, a fim de definir responsabilidades e estratégias com o interesse de ampliar as possibilidades de intervenção.

A família interlocutora da pesquisa reside em um assentamento de maioria negra e apresentou demandas que se aproximam da literatura que relaciona o racismo com as iniquidades em saúde. A família tem histórico de membros em situação de cárcere prisional decorrente do tráfico de drogas; pessoas com passagens pela polícia; assassinato de homens jovens; mortes violentas; uso frequente de psicofármacos; situações de racismo institucional vivenciados em equipamentos intersetoriais; episódios racistas vivenciados pelas crianças na escola; uso abusivo de drogas; conflitos familiares e violência intrafamiliar; dificuldade em expressar a afetividade; além de situações de não reconhecimento da identidade racial, a exemplo de alisamento de cabelos crespos em crianças, desenho da autoimagem corporal como se fossem brancos/as e preferência por filhos negros de pele clara. Foram sistematizadas e analisadas informações referentes ao perfil socioeconômico e histórico de adoecimento, os agravos principais e o acompanhamento profissional demandado por esta família.

RACISMO INSTITUCIONAL

Desde o início da violência colonial no Brasil, o racismo se consolida na sociedade brasileira e tem sido estruturante enquanto relação de poder que produz desigualdades nas esferas sociais, econômicas, políticas e culturais. Humberto Bersani (2018) aponta a dimensão política do racismo ao afirmar que este esteve a serviço do sistema colonial e, em seguida, continuou atuando na transição do país para o capitalismo e no próprio fortalecimento desse sistema socioeconômico.

Jurema Werneck (2016) compreende o racismo enquanto um sistema complexo arquitetado por estruturas, políticas, práticas e normas, que definem oportunidades diferentes para pessoas e populações com base em características físicas, haja vista que, assim como nos orienta Munanga (2000), o racismo no Brasil é cromático, ou seja, discrimina tendo como base o fenótipo. Enquanto sistema, o racismo é expresso por três dimensões: pessoal/internalizado, interpessoal e institucional. Com base nisso, é possível afirmar que o racismo permeia as relações de poder, o que perpassa pelo reconhecimento da sua ingerência nos sentimentos e comportamentos individuais, mas também, na dimensão coletiva e estrutural, visto que incide na organização e atuação das instituições do país (SOUZA, 2011).

A herança do escravismo, a integração falaciosa à sociedade brasileira e a negação do racismo enquanto sistema complexo e estrutural, impõe a população negra situação de maior vulnerabilidade social, o que demonstra a urgência em formular políticas públicas, a exemplo da saúde, que promovam a equidade e elevem a consciência de brancos e negros na luta antirracista no Brasil.

SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA

Os dados epidemiológicos apontam ‘raça’ como demarcador importante para compreender as desigualdades nas condições de vida e acesso a serviços de saúde no Brasil. Em 2006, o racismo institucional foi reconhecido oficialmente pelo Ministério da Saúde, em decorrência da realização do II Seminário Nacional de Saúde da População Negra. Em 2009, a Portaria nº 992, criou a PNSIPN que tem como marca o reconhecimento do racismo, das desigualdades étnico-raciais e do racismo institucional como determinantes sociais das condições de saúde, com vistas à promoção da equidade em saúde.

Estudos realizados por Paixão e col. (2004) mostram que as mesmas patologias e agravos afetam mais vidas negras do que brancas, anos de vida são perdidos pelos/as negros/as, principalmente por causas mal definidas e externas. Fernanda Lopes (2005) apresenta o estudo de Batista e col. (2004) que avalia as taxas de mortalidade na vida adulta. Os autores concluem que para quase todos os capítulos da 10ª Classificação Internacional de Doenças (CID 10), a mortalidade é maior em pessoas negras.

Com relação à morte, os dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), em 2015, apontam que as três principais causas de óbito na população negra em Pernambuco são as causas externas (acidentes, homicídios e suicídios), com 80,7%, doenças do aparelho circulatório com 62,5%, e as neoplasias com 59,7%. Quanto aos óbitos por homicídios, 86,4% das vítimas eram negras, enquanto 10,9% eram brancas. Em se tratando da mortalidade materna, 70,4% das mulheres que morreram eram negras, enquanto 27,6% eram brancas.

Assim como considera Lopes (2005), em seu estudo sobre vulnerabilidade de mulheres negras ao HIV/aids, apesar dos dados epidemiológicos serem importantes para apontar diferenças nas experiências de nascimento, vida, adoecimento e morte, entre brancos e negros, a compreensão destas desigualdades precisam estar para além de números e dados estatísticos.

Para isso, Lopes lança mão do conceito de vulnerabilidade em saúde, compreendendo que são multifacetadas a influência dos aspectos sociais-políticos-econômicos na situação de saúde. O termo cunhado por Lopes (2005) “Desesperança de vida ao nascer”, relaciona o conceito de vulnerabilidade utilizado na saúde com raça e racismo, visto que o conjunto das iniquidades raciais culminam com a morte mais precoce, violenta e sem assistência da população negra.

FAMÍLIAS NEGRAS E VIOLÊNCIA

A formação social do Brasil está permeada pelo sistema colonial escravista. Seres humanos foram, por mais de três séculos, transportados e vendidos como mercadoria, desumanizados, separados da família e de seu povo, afastados de suas referências culturais e submetidos às piores atrocidades. Desse modo, é fundamental refletir sobre famílias negras situando o legado da violência colonial, e suas implicações contemporâneas, em sua organização e estrutura, como também, nas suas estratégias de resistência.

bell hooks¹⁴ afirma em seu texto intitulado “Vivendo de amor”, que negros e negras escravizados precisaram romper com os laços afetivos familiares como estratégia de sobrevivência, não os negando totalmente, mas reelaborando as formas de vivenciar uma coletividade em que era comum ver parentes serem submetidos à violência física, castigos e morte precoce.

Apesar da exposição extrema à violência e inúmeras tentativas de isolamento e aniquilação do negro africano, as famílias também forjaram espaços de cuidado e resistência, como afirma Angela Davis (2017, p. 69) “gerando e preservando o legado vital da luta coletiva por liberdade”. Ainda sobre resistência e organização, Davis demarca as peculiaridades das famílias negras no tocante a sua configuração, fortalezas e problemáticas, enfatizando os motivos históricos e políticos que as diferenciam das famílias brancas nucleares (composta por pais e filhos residentes na mesma casa).

A autora refere como dominante o modelo de família nuclear burguesa, por sua vez, branca. Por este ser hegemônico, há uma tendência de desqualificar as demais configurações familiares. Além disso, existe uma transferência de responsabilidade injusta dos problemas complexos que afligem as famílias negras e pobres para elas próprias, como se resolver questões internas das famílias fosse determinante para

¹⁴ bell hooks é pseudônimo da autora e ela defende que seu nome seja grafado em minúsculo.

solucionar os problemas relacionados, todavia, à promoção social, econômica e política do racismo (DAVIS, 2017).

As famílias pobres e negras no Brasil, não se limitam, em sua maioria, a relação pai, mãe e filhos, visto que se articulam em redes amplas não necessariamente formadas por parentes consanguíneos. Este modelo caracteriza as famílias extensas ou ampliadas que têm sua gênese relacionada às culturas não ocidentais, mas também, às estratégias de resistência das famílias às consequências do capitalismo e racismo.

A violência ainda é uma categoria de extrema importância para compreender a experiência de famílias negras, haja vista a exposição a episódios aniquiladores diante das instituições do Estado e das relações estabelecidas no âmbito familiar. A política centrada na morte, ou a soberania expressa “no poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (p. 5) são alicerces do conceito de necropolítica forjado por Achille Mbembe, em 2003. Tal conceito discute a morte enquanto artefato para manutenção do poder, visto que há distinção de quem importa e quem não importa, de quais vidas serão protegidas e quais são descartáveis. Para Mbembe, raça é um conceito preeminente para discutir necropolítica, pois “a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente” (p. 18). Citando Hannah Arendt, o autor afirma que a política de raça, em última análise, está relacionada com a política de morte (MBEMBE, 2018).

Ao considerar que os óbitos de negros e negras são, em sua maioria, prematuros e preveníveis, é possível apontar a responsabilidade do Estado frente ao aniquilamento de pessoas negras, seja pela não garantia dos direitos sociais, seja pelo não reconhecimento do racismo enquanto ideologia que produz desigualdades e processos de morte.

Diante dessa discussão sobre saúde, família e violência, é possível compreender a interconexão dessas categorias que devem orientar o cuidado em saúde, visto que tais conexões, da forma como têm se apresentado na experiência de famílias negras, representam um projeto de poder. Projeto que é produto de um sistema racista e capitalista, portanto, ancorado na desigualdade. A família negra que será apresentada a seguir se relaciona em seu histórico, desafios e potenciais com as categorias teóricas discutidas nas seções: raça e racismo; saúde, famílias negras e violência.

SAÚDE DA FAMÍLIA NEGRA E RACISMO EM UM ASSENTAMENTO

Assim como afirmamos, as categorias de análise: racismo, saúde, famílias negras e violência foram elencadas a partir da experiência de uma família negra que vive no campo. A família é composta por Dandara (40 anos), sua filha Aqaltune (22 anos) e seu filho Djonga, assassinado, em 2017, com 19 anos. Aqaltune está gestante e é mãe de Abayomi (3 anos) e Airan (5 anos). No mesmo assentamento moram demais membros da família, como a mãe de Dandara e seus irmãos e irmãs. Quando iniciamos nosso contato com a família, Dandara morava sozinha com os seus netos em uma casa de dois cômodos, sua filha Aqaltune estava em situação de cárcere por porte de drogas ilícitas e o filho acabara de ser assassinado.

Dandara não concluiu o ensino fundamental e nunca teve vínculo formal de emprego, mas trabalhou no corte de cana-de-açúcar durante três meses na zona da mata de Pernambuco. Aqaltune também não teve vínculo empregatício e não concluiu o ensino médio. Djonga não estava mais estudando quando foi assassinado. Airan e Abayomi frequentam a escola regularmente. A família tem como renda mensal R\$ 270,00 referente ao Bolsa Família e esporadicamente, o pai das crianças contribui com R\$ 150,00. A família, assim como é comum no assentamento, trabalha retirando pêlo de jeans.

A partir da elaboração do genograma e acompanhamento familiar foi possível identificar as principais doenças que acometem as três gerações da família de Dandara: hipertensão, diabetes, epilepsia e deficiência mental; com relação aos agravos, puderam ser identificados: morte por homicídio de quatro membros, uso abusivo ou frequente de álcool e outras drogas, insônia recorrente, automutilação, automedicação de psicofármacos, estresse e quatro pessoas com histórico de encarceramento.

Na primeira visita domiciliar, em que foi realizada entrevista social, Dandara compartilhou que estava muito ansiosa e fazendo uso de um benzodiazepínico apenas antes de dormir. A primeira demanda que trouxe foi a emissão da terceira via do RG para que ela conseguisse visitar a filha na penitenciária. Além da questão do RG, e consequente impossibilidade de visitar Aqaltune, outros fatores interferiam na sua saúde mental como o sentimento de culpa pela prisão da filha e pelo homicídio do filho; ausência de comida para as crianças; rebeldia das crianças; ausência de contribuição da família, visto que apenas uma cunhada a ajudava; episódios de agressividade; dificuldades para dormir e insatisfação com condição bucal.

Do ponto de vista das relações afetivas intrafamiliares, foi possível perceber muitas linhas de conflito, hostilidade, indiferença, distanciamento e relação de proximidade apenas entre Aqualtune e seus filhos. A família como um todo possui muitos conflitos e histórico de desentendimentos. Dandara narra intensa mágoa da sua mãe por causa dos castigos que recebia quando criança, ela traz relatos de muita violência e ausência de carinho e afeto. A relação com a mãe reflete no vínculo que construiu com seus irmãos e irmãs, também permeados por muitos desentendimentos e brigas. Durante os dois anos de atendimento, presenciamos ameaças entre membros da família e demanda para abordagem familiar. Contraditoriamente, as situações mais delicadas de algum membro eram acompanhadas por toda família; se aconselhavam, se dispunham a dividir tarefas e se cuidavam ao seu modo. Os episódios de homicídios (avô, dois tios e Djonga) e encarceramentos (Aqualtune, Dandara, Djonga e um tio) influenciaram a construção das relações e história de vida dos membros da família.

Da penitenciária, Aqualtune enviava cartas para a mãe e para os filhos falando sobre a saudade que sentia da família, mas também, com relatos das violências que era vítima na unidade prisional. Em um dos escritos, afirma que agentes penitenciários negaram atendimento durante uma crise de epilepsia, como castigo por ela não querer tomar seu remédio de uso contínuo. Além desse episódio e da cotidiana violência psíquica e verbal, Aqualtune relatou que os agentes batiam nela, obrigando-a tomar o remédio. Simultaneamente à privação de liberdade de Aqualtune, ocorreu o homicídio de Djonga em uma cidade vizinha. Segundo Dandara, Djonga foi criado pela avó materna. Antes de completar 18 anos havia cumprido medida socioeducativa e, segundo a equipe da UBS, estava foragido e cometendo delitos no território. Não há muita informação sobre Djonga, e seu nome não constava no prontuário da família na unidade de saúde.

Ao relacionar a experiência da família com os dados de mortalidade e encarceramento no Brasil, é possível perceber que não se trata de um caso isolado, tampouco uma situação de desestrutura familiar, como é comum ouvir nos serviços de saúde, mas sim, de um projeto de sociedade, ou como nos orienta Mbembe (2018), de uma política que proclama pelo genocídio do povo negro em todos os seus aspectos e não se comove com a naturalização da violência.

ESTRATÉGIAS DE CUIDADO DA FAMÍLIA NEGRA NA ATENÇÃO BÁSICA

Durante os dois anos de trabalho-formação no âmbito da RMSFC, foram desenvolvidas estratégias de cuidado em saúde vislumbrando sua concepção ampliada. Para isso, foram fundamentais os processos de criação de vínculo, em que buscamos conhecer o território e as relações estabelecidas pelas pessoas, a história do lugar, as potencialidades, ameaças e fraquezas. Esse processo é chamado de territorialização, a partir do qual foi possível planejar as estratégias de cuidado com a família de referência, mas também, com as demais famílias do assentamento.

Dentre as práticas coletivas de maior longitudinalidade no assentamento, cabe destaque ao grupo das crianças, criado para responder a necessidade de estimular o desenvolvimento motor, físico e social através do brincar. A criação do grupo foi motivada pela identificação de situações como trabalho infantil, violência, ausência de lazer e socialização e atraso no desenvolvimento (motor e cognitivo). Os encontros do grupo eram quinzenais, ocorriam em frente a casa de uma das moradoras do assentamento e participavam em média 25 crianças, em sua maioria negras, na faixa etária entre 2 a 10 anos. O trabalho multiprofissional possibilitou realizar diversas atividades com participação da comunidade e intencionalidades distintas. A pauta antirracista foi transversal, estava presente desde a problematização do lápis “cor de pele” e discussão sobre a diversidade dos fenótipos, até a celebração do dia da consciência negra e apresentação de referências positivas de negritude.

Abayomi, aos 3 anos de idade, teve o cabelo alisado por ser “feio demais”. Em uma das visitas domiciliares realizadas a sua família, Aqualtune tocou no assunto “cabelo”, junto com comentários sobre o pai de Abayomi, que resistiu para registrá-la porque ela era “preta demais”, “mais preta do que ele”. O relato foi realizado na frente na criança, que ouvia com bastante atenção a conversa. Neste dia, foi conversado com Dandara e Aqualtune a importância da autoestima de crianças, negras principalmente, para serem cuidadas em casa. Discutimos os efeitos da violência na educação das crianças e situamos o racismo enquanto estrutura social que produz desigualdades e determina a estética. Nesse sentido, também dialogamos sobre as feridas espalhadas pelo couro cabeludo de Abayomi causadas pela química.

Outra intervenção fundamental para as demandas da família se deu a partir da articulação com a rede intersetorial. Desde o primeiro contato com Dandara foi necessário estabelecer pontes com outros serviços. Inicialmente, com a 1) Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres (SPM), para orientação jurídica sobre a situação de Aqualtune;

2) Centro de Referência de Assistência Social, para viabilizar outra via do RG de Dandara e, pela situação de extrema pobreza, viabilizar o benefício eventual da cesta básica; 3) acompanhamento de Dandara à Defensoria Pública para viabilizar o direito de Aqualtune ter um advogado de defesa; 4) escola de Airan para conversar com a pedagoga sobre o seu desenvolvimento, visto que a família se queixava bastante de sua agressividade. Além disso, foi identificada a necessidade de discutir o cuidado de Aqualtune na unidade prisional, mas essa articulação não foi possível, mesmo após várias investidas.

Foi possível acompanhar a família de Dandara e Aqualtune até o mês de janeiro/2019. Aqualtune foi julgada e cumprirá a pena com serviços comunitários. Dandara está com a documentação regularizada e não faz mais uso do benzodiazepínico. As crianças continuam frequentando a escola e socializando com as demais crianças do território. Sobre o alisamento dos cabelos de Abayomi, pactuamos com sua mãe e avó que por enquanto isso não será mais feito.

CONCLUSÃO

É ampla a produção acadêmica que relaciona o racismo estrutural com a forma como nascem, adoecem e morrem os negros no Brasil. Não garantia de trabalho formal, menor renda, pobreza, exposição a ambientes insalubres, ausência de água e saneamento básico, desnutrição, encarceramento, exposição à violência, assassinatos, preterimento e baixa autoestima são alguns dos resultados dos três séculos de escravidão que determinam em suas configurações atuais a experiência de negros e negras.

Atuar no SUS em uma perspectiva antirracista e comprometida com a vida de mais da metade da população autodeclarada negra no Brasil, implica considerar as expressões do racismo pessoal, interpessoal e institucional na produção de saúde, doença e cuidado, visto que a perspectiva de política universal, e o uso incoerente e perverso do mito da democracia racial não têm dado conta de atender as demandas da população de forma equânime.

A Atenção Básica e a Saúde da Família são potentes instrumentos para promoção de territórios fortalecidos para a resistência das comunidades negras. Pelo caráter territorial, longitudinal do cuidado, atuação junto às famílias e possibilidade de criar vínculo, o trabalhador/a pode incidir sobre questões não-biocentradas com o uso de baixa tecnologia, fortalecendo e construindo saúde de forma integral e preventiva, visto que a promoção da cidadania e o fortalecimento de identidades negras é também uma estratégia

de promoção e prevenção em saúde. Portanto, além de dialogar com a gestão e profissionais do serviço, nosso maior potencial é acolher e fortalecer as vidas negras ceifadas pelo racismo.

A discussão sobre estrutura e organização familiar também devem ser problematizadas no âmbito da Saúde da Família. É fundamental que as peculiaridades históricas-políticas-sociais das famílias negras tenham visibilidade para a gestão dos serviços e para a formação dos profissionais que vão atuar ou atuam nesse nível de atenção. Ao planejar o cuidado para um/a usuário/a, é imprescindível que o núcleo familiar e comunitário também seja inserido, mesmo com suas contradições.

Importante ressaltar que a rede de saúde para a população negra precisa envolver organismos da justiça, além da rede socioassistencial e da educação, visto que a PNSIPN defende como estratégia de gestão a implantação e implementação dos Núcleos de Prevenção à Violência e Promoção da Saúde, implantação e implementação da atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei e articulação da PNSIPN com o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário.

Importante também que as unidades de saúde, apoiadores institucionais e gestão estejam atentos a situações de racismo institucional para que não recaia exclusivamente sobre os sujeitos negros, profissionais e usuários, já fragilizados pelo racismo, a responsabilidade de denunciar tais atitudes. Visto que, assim como afirma Lopes (2003, p. 21), “uma vez que as estratégias de enfrentamento individuais são frágeis e causam sofrimento, recai sobre a instituição a responsabilidade de monitorar e neutralizar os atores, as ações e os procedimentos com potencial estigmatizante ou discriminatório”. Ainda assim, é crucial que os usuários e profissionais negros conheçam os mecanismos de denúncia do racismo institucional na saúde.

A tarefa de reerguer um povo submetido ao sistema colonial eurocêntrico tem sido encarada por muitos e muitas militantes no âmbito do SUS, mas não só. As estratégias precisam ser sempre reinventadas e aprofundadas, visto que o racismo incide em todos os âmbitos da vida da população negra e é nosso dever, enquanto trabalhadores/as da saúde, atuar contra as mortes que aniquilam fisicamente a população negra, mas também, socialmente. Em paralelo a defesa dos direitos sociais conquistados a partir de muita luta, o povo negro tem como horizonte a derrubada de um sistema institucionalizado durante a formação do Brasil, que ainda coloca raça como critério de seleção para alcançar saúde, educação e emprego.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Básica. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017.

_____. Ministério da Saúde. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

CASTOLDI, Luciana; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PRATI, Laíssa Eschiletti. O genograma como instrumento de pesquisa do impacto de eventos estressores na transição família-escola. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre. Vol. 19, n. 2 (2006), p. 292-300. 2006.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. São Paulo. Boitempo. Editorial, 2017.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009. p. 79-106.

GONÇALVES, M. M. (2017). **Raça e Saúde: Concepções, Antíteses e Antinomia na Atenção Básica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**, v. 2, p. 188-198, 2000.

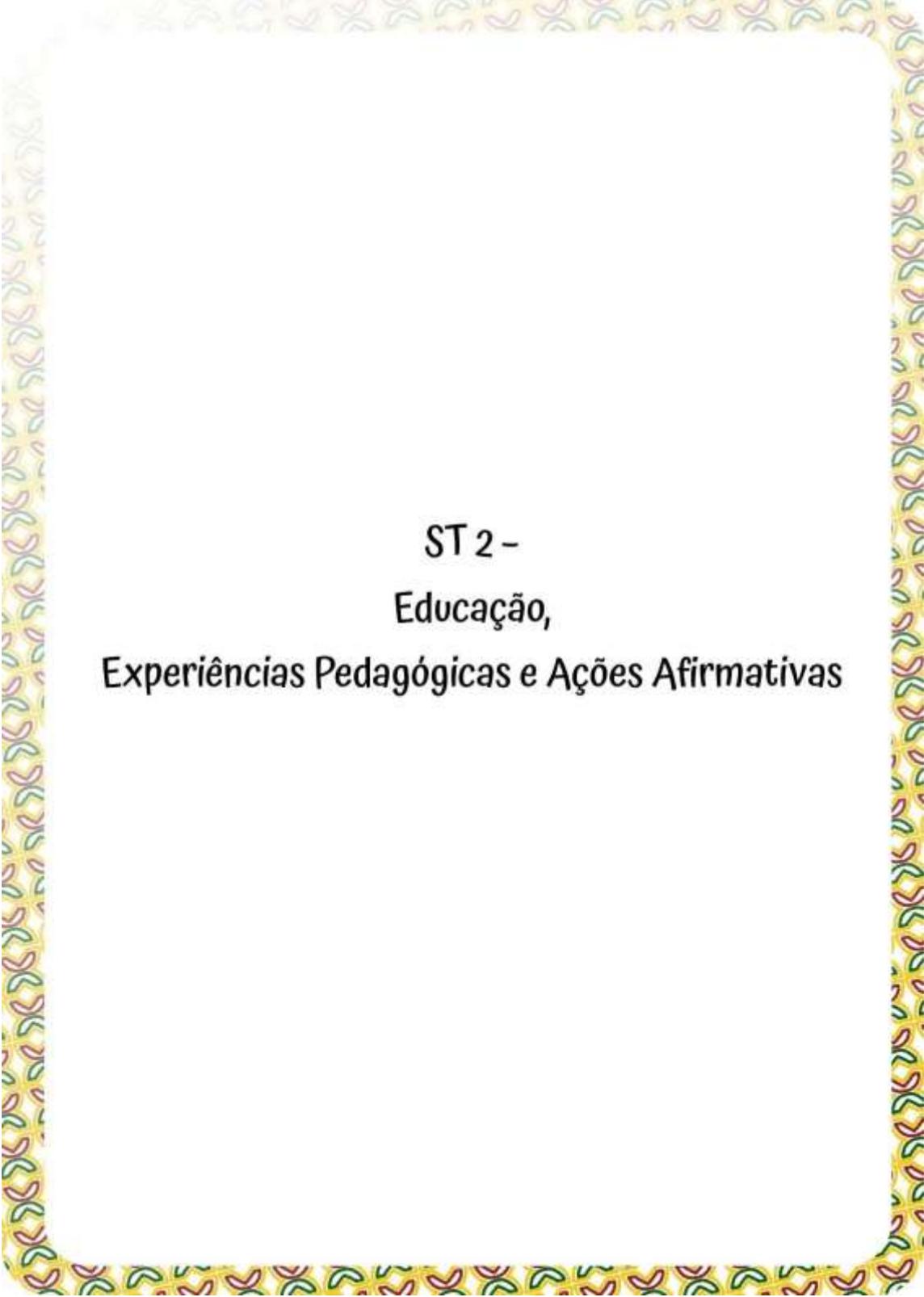
LOPES, Fernanda. **Raça, saúde e vulnerabilidades**. In: Boletim do Instituto de Saúde, v. 31, p. 7, 2003.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil**. In: NEVES, Fernando Santos. A globalização social contemporânea e o espaço lusófono: mitideologias, realidades e potencialidades. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000. p. 225-241.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo Institucional: para compreender o conceito. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)**. v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 77-87.

WERNECK, Jurema, **Racismo Institucional e Saúde da População Negra**.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação. Rio de Janeiro, RJ.
Saúde Soc. São Paulo, v.25, n.3, p.535-549. 2016.



**ST 2 -
Educação,
Experiências Pedagógicas e Ações Afirmativas**



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

A LEI 10.639/2003 E A CULTURA CORPORAL: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Anália de Jesus Moreira
Maria Cecília de Paula Silva

RESUMO

O artigo reflete sobre a importância da Lei 10.639/2003 para o ensino da Educação Física, focalizando a implantação e difusão da lei nas escolas de Salvador, cidade com cerca de 80% por cento de população negra (IBGE, 2011). Apresenta o contraste da proposta epistemológica da Lei com a historiografia da Educação Física no Brasil sob as influências eurocêntricas na formação docente

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Epistemologia; Educação Física

INTRODUÇÃO

A Educação brasileira experimenta momentos efervescentes com os debates sobre a lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas básicas. A lei propõe outros olhares sobre o processo político-pedagógico, indicando um repensar das práxis bem como uma reviravolta histórica no currículo e na relação escola-sociedade. Um dos grandes desafios recai sobre a proposta de problematizar as identidades numa perspectiva étnico-racial, implicando numa nova postura de valorização da ancestralidade e da cultura. Isto implica em revisões teóricas e epistemológicas divergentes e contra hegemônicas.

Neste artigo destacamos algumas conclusões da pesquisa em curso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia com a temática “A Cultura Corporal e a Lei 10.639/2003: uma breve reflexão sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física em Salvador”. A pesquisa apoiada pelo grupo HCEL, História da Cultura Corporal, Educação, Sociedade e Lazer faz abordagem crítica de área com uma leitura sobre os impactos da lei no cotidiano dos professores e alunos de Educação Física e ainda a visão de coordenadores pedagógicos sobre a importância da

área na difusão da lei 10.639/2003. A pesquisa foi feita na maior diáspora negra da América Latina com cerca de 80% de afros-descendentes (IBGE, 2011). Foram investigadas quatro escolas básicas, uma de cada rede: estadual, municipal, privada e federal. Importa para este trabalho localizar politicamente e economicamente a capital baiana. Dados coletados em 2005 pela CONDER, (Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia), confirmam que a Região Metropolitana de Salvador é a mais desigual entre todas as regiões do país.

Números do IBGE relativos ao PIB¹⁵ colocam Salvador em penúltimo lugar entre as capitais com menor renda per capita do país. Entre os 5.560 municípios pesquisados, a capital baiana ficou à frente apenas de Teresina, no Piauí. A pesquisa mostra que a soma dos bens e serviços dividida pelo número de habitantes de Salvador foi de R\$ 4.624 para uma média nacional de R\$ 8.694. O quadro se agrava mais ainda quando o parâmetro é a pesquisa do PNUD¹⁶.

Um dos resultados prova que um morador de “área nobre” ganha em média 25 vezes a mais do que, por exemplo, um sujeito residente no subúrbio ferroviário, uma das regiões mais pobres da capital baiana e onde a população é de maioria afrodescendente. Significa dizer que o índice GINI¹⁷ de Salvador, 0,66, é o mais grave no país e, comparado aos dados mundiais perde apenas para a Namíbia onde o GINI é de 0,743. Uma tradução drástica da desigualdade pode ser constatada na seguinte comparação fornecida pelos dados da CONDER referentes a UDH¹⁸: moradores do bairro Itaigara, considerado área nobre, que representam os 20% mais ricos da região ganham em média R\$ 5.562,73 por mês, enquanto os 20% menos pobres da UDH de Coutos-Fazenda e Coutos-Felicidade, ganham apenas R\$ 223,72 por mês. A mesma pesquisa mostra um quadro em “preto e branco”, quando constata que na UDH do Itaigara, entre os mais ricos, 97,67% das crianças com idade entre 7 e 14 anos estão frequentando o ensino fundamental; em

¹⁵ PIB - Os números do Produto Interno Bruto utilizados referem-se aos dados de 2003 do IBGE. O indicador PIB mede a produção do País.

¹⁶ PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, refere-se aos dados de 2005, coletados pela Conder.

¹⁷ GINI - O índice de GINI mede o grau de distribuição da renda (ou em alguns casos os gastos com o consumo) entre os indivíduos em uma economia. Medido com referência ao desvio de uma distribuição perfeita, um índice de GINI zero implica em uma perfeita equanimidade na distribuição da renda, enquanto que um índice de 100 implica na perfeita desigualdade.

¹⁸ UDH: Trata-se da Unidade de Desenvolvimento Humano, referência de mapeamento da pesquisa PNUD pela CONDER

Coutos, o índice entre os menos pobres cai para 82,70%. Outro dado que confirma o contraste verifica-se no percentual de analfabetos: no Itaigara é de 0,93%, enquanto em Coutos, Fazenda – Coutos, Felicidade, o índice é 12,95%.

Ao buscar compreender esta realidade nos deparamos com algumas perguntas: a educação colabora para manter a desigualdade ou, em outro ponto, promove condições de visibilidade para as diferentes culturas e identidades? E a escola historicamente influenciada por pensamentos e práticas etnocêntricas o que faz para problematizar e negociar estas questões?

Este trabalho tenta desvelar tais questionamentos, compreender as tensões entre as propostas da Lei 10.639/2003 e a prática da Educação Física, focando o momento em que escola se vê obrigada a ensinar e aprender cultura afro-brasileira e africana.

A LEI 10.639/03 E O PROBLEMA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Um dos primeiros impactos provocados pela lei no ensino da Educação Física se assume no contraste do percurso epistemológico dessa área de conhecimento. A Educação Física tem sua origem ligada às instituições militares e à classe médica e essa relação se assumiu como simbiótica também na pedagogia, na medida em que a área serviu para a difusão das práticas eugenistas e higienistas. A marca se estabeleceu na ideologia do branqueamento que buscava modificar os métodos de higiene da população, edificando a matriz racista resultante da ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX.

Oportuno pontuar que a eugenia no Brasil considerou a Educação Física como estratégica na organização de suas práticas. Podemos sintetizar o pensamento eugênico descrevendo brevemente a realização no Rio de Janeiro em 1929 do I Congresso Brasileiro de Eugenia onde se firmou a ideia de que pelas mãos da Educação Física se concretizaria a “regeneração e revigoração da raça brasileira”.

[...] Apresentando o tema “Da educação pysical com o fator eugênico e sua orientação no Brasil”, o Dr. Jorge de Moraes registra as seguintes conclusões: 1º - A bem da saúde e desenvolvimento da raça, o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia appella para a classe médica a fim de aprofundar a cultura nacional no que diz respeito às bases e orientações científicas da Educação Physica a começar pela escolha do methodo apropriado aos brasileiros e seu clima. (SOARES, p.119).

As bases da construção epistemológica da Educação Física favoreceram aos interesses eugenistas. Afora o processo pedagógico, atentamos para o fato de que os métodos francês e sueco de ginástica largamente difundidos no Brasil foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado. Da parte do militarismo, a Educação Física esteve à bem do serviço da “ordem e progresso”, *slogan* nacionalista de forte influência na consciência dos atletas e na prática escolar.

A esportivização por sua vez, abraçava a ideia de superioridade branca, apoiada na imagem corporal helênica mitologicamente ambicionada. “Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco”. (MATTOS, 2007, p.11).

Em um plano mais localizado destacamos a fala da professora catarinense Jeruse Romão no 2º Seminário sobre Diversidade e Inclusão, promovido pela SMEC em 2000 quando anunciou ter encontrado no Colégio Estadual Duque de Caxias, na Liberdade¹⁹, (informação oral) documentos das décadas de 1930/40 ou 50, com ordens expressas da Secretaria da Educação para que “reprimisse manifestações ”desordeiras” dentro da escola, utilizando conteúdos da Educação Física, principalmente ginástica calistênica e esportes coletivos, como forma de docilizar, higienizar, heteronomizar e promover sentimentos e práticas nacionalistas e eugenistas”. O tema da professora Romão passou em “branco” no evento provavelmente por haver no auditório Caetano Veloso da UNEB, local da palestra, poucos professores de Educação Física.

Refletindo sobre o estado da arte da Educação Física e considerando a dicotomia saúde/educação, enraizada na sua constituição epistemológica, sustentamos que a lei “reconhece” a Educação Física na perspectiva de cultura corporal por explicitar anseios que justificam a prática pedagógica a partir de abordagens sócio históricas, culturais, filosóficas e políticas. Na prática cotidiana, entretanto, a visão pedagógica multidisciplinar da Educação Física na escola ainda é predominantemente branca,

¹⁹ Liberdade: bairro de maioria negra, originário de um antigo quilombo na região central de Salvador e um dos mais populosos da capital baiana.

permanecendo também branquela²⁰ a escala de validação das manifestações que afirmam mais fortemente a cultura corporal afrodescendente a exemplo da capoeira, maculelê e samba de roda, todos tratados como alegóricos e folclóricos.

Pontos desta certeza foram anotados em 2006, com a realização de vários eventos que lançaram as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, um documento formatado pelo CEAFFRO (Educação e Profissionalização para a Igualdade de Raça e Gênero da Universidade Federal da Bahia), para nortear o aperfeiçoamento docente acerca da lei 10.639/03. O documento em suas sugestões didáticas e metodológicas exclui a área de Educação Física, mas contempla todas as demais disciplinas obrigatórias. No item objetivo da área, focalizando a área de Artes foram anotadas diretrizes para “reconhecer e valorizar as concepções estéticas da cultura afro-brasileira e africana, identificar e desconstruir estereótipos de representação étnico-racial encontrados nas artes, na publicidade e na mídia, resgatar a ancestralidade africana por meio da dança, da música e das artes visuais” (p.5).

Refletir sobre a posição da Educação Física nas Diretrizes da SMEC, (Secretaria Municipal da Educação e Cultura) torna imperativo avaliar o “*status*” da disciplina na escola. Parafraseando VAGO (1995), precisamos continuar mostrando que “temos o que ensinar” e o que aprender, sob pena do senso comum continuar imperando na escola.

Considero relevante pontuar as mudanças na Educação Física e que merecem recorte no pensamento de KUNZ, (2004) onde o autor destaca a década de 1970 como marcante nas mudanças mais concretas na formação de profissionais da área. Lembra Kunz, que a fase foi marcada pela “substituição dos profissionais militares e ex-atletas na escola, dando lugar aos formados pelas escolas de Educação Física” (p. 129-130). Entretanto, salienta o autor, a nova disposição não acabou com as influências militares, “especialmente na visão de muitos diretores de escolas. Pode-se observar isto quando os profissionais da Educação Física são convocados a disciplinar o aluno pelo condicionamento físico”. (idem)

²⁰ Branquela: termo superlativo do vocabulário popular, aqui utilizado para traduzir uma predominância indisfarçável da cor; não tem sentido pejorativo.

Desta forma percebe-se que a Educação Física tem, em relação à lei 10.639/2003, o desafio de desempenhar entre os diversos papéis e especificidades, o de promover uma ação pedagógica capaz de superar o “solipsismo”, (KUNZ, 2004) visando uma educação emancipatória. Nota-se na atual produção do conhecimento em Educação Física o esforço de superação e inquietação política, contrapondo-se ao pensamento educacional dominante que isola a cultura do poder. GIROUX (2003) entende que este isolamento despolitizou a cultura transformando-a em objeto de veneração: “Mas especificamente, não há tentativa, nessa visão, de entender a cultura como princípios de vida, experienciados e compartilhados, característicos de diferentes grupos e classes, e oriundos de relações desiguais de poder e de campos de luta” (p.75).

A análise sobre questões epistemológicas da Educação Física ligadas à inclusão e a diversidade revela neste momento mais uma fase aguda da crise de identidade desta área no âmbito escolar. E são vários os argumentos que certamente vão sustentar essa visão. O principal deles surge do desgaste que a disciplina sofreu ao longo dos anos, determinado pelo estilo “versátil” nas várias fases do pensar e fazer, desde sua origem militarista, eugenista e higienista, passando pela febre da esportivização até chegarmos ao estágio atual da Educação Física progressista, focada na cultura corporal. A complexidade de conceitos e concepções e efetiva vivência das várias fases com suas práticas correspondentes acabaram por confundir as diretrizes e conteúdos que deveriam afirmar a disciplina na escola. Desta forma, a prática escolar acabou sendo atingida pelo ecletismo.

A incorporação das várias tendências é que levou o professor de Educação Física a mesclar práticas, desgastando a produção e prejudicando sua intencionalidade. No plano político, ser professor de educação física significava fabricar “corpos dóceis” para bem servir a disciplina escolar, uma seqüela que continua até hoje, travestida na concepção de que a recreação e a organização de filas têm a incumbência exclusiva do professor de Educação Física, que deverá estar devidamente disponível, ora para organizar corpos, ora para lançar mão do repertório não intencional que contemple de algum modo o prazer da escola através dos jogos e brincadeiras. Aliado a isso se criou na escola o estereótipo de professor “bobo da corte-tarefeiro”.

Se, em tempos de lei 10.639/2003, a grande luta da Educação é incluir de todas as formas, reconhecer o diferente, buscando no plano político-pedagógico o

enriquecimento da prática educacional na perspectiva da cidadania equitativa, da quebra de preconceitos e do pleno respeito às origens, identidades e culturas, a grande tarefa, pois, da Educação Física é lutar para ser potencializada no processo. Para tanto, é preciso primordialmente considerar o “corpo” na perspectiva de realidade dialética:

[...] Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a "referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas" (MARTINS, 1999, p. 54).

SILVA (2002) reflete sobre a luta pela emancipação corporal que possibilite ominilateralidade e conseqüentemente sua entidade original: “A luta que se trava é por uma emancipação corporal, por uma homogeneização do corpo sem hierarquias estabelecidas corporal/socialmente (classe dominante/dominada:corpo/mente:etc)” (p. 142). Necessário se faz, portanto, interrogar de que lugar fala Educação Física na Lei Federal 10.639/03 e mais precisamente, qual o *status* da Educação Física como área do conhecimento no documento Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura afro-brasileira e africana, editado pela SMEC e formulado pelo CEAFFRO/UFBA.

A LEI 10.639/03: RUMOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A efervescência da lei nos revela um momento provocador e provocante entre tantos vivenciados pela Educação Física na busca da afirmação e justificativa na escola. Parece que a cultura corporal impactada na lei 10.639/2003 requer análises mais aprofundadas sobre a corporalidade no contexto de escola, sociedade e emancipação. Novas epistemologias, modos e práticas pedagógicas, notadamente descolonizadoras são pontos desafiantes para a Cultura Corporal. No caso desta focalização especialmente, as análises devem provocar reflexões sobre o fenômeno da subalternidade dos povos afros e indígenas, cujas marcas escravagistas são contemporâneas. Estas marcas se estabelecem em “uma hierarquia intelectualista onde o corpo tende a ser subordinado e desvalorizado” (SILVA, 2000, p.129). Nesta perspectiva é preciso considerar ainda que os estigmas comportados na estética e corporalidade africana e afro-brasileira associados ao escravismo precisam ser superados.

O corpo baiano tem matriz africana e mereceria uma abordagem mais problematizada, inclusive na escola fundamental pública de Salvador. Diante de tais evidências históricas, indagações se fazem necessárias: a negação de uma cultura corporal identificada como negra refere-se às práticas de um passado que ainda permanece e repercute na escola? Em sendo assim, que perspectivas, contrastes e desafios são propostos pela lei 10.639/2003 para o ensino da Educação Física nas escolas de Salvador, cidade de maior população afrodescendente do país?

Percebemos na lei 10.639/2003 a preocupação com a valorização civilizatória afro-brasileira sem o risco de substituir ou inverter a supremacia racial ou cultural. No caso dos saberes identificados como cultura corporal, exemplificando os mais reconhecidos como a capoeira e o samba de roda, a tarefa é visibilizar sua historicidade para que dessa forma atentemos para a memória social.

Tal observação se faz necessária face ao pensamento de (MATTOS, 2003), quando o autor defende a construção de novas concepções e pressupostos que sejam capazes de reorientar a compreensão do passado e mudá-lo a partir de projetos políticos emancipadores e antirracistas. Para o autor, isso deve ser feito dando significado e expressão aos conteúdos silenciados através da história e que deverão ser dinamizados nos currículos escolares.

[...] Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à tona e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades do viver cotidiano. Em palavras mais ousadas, trata-se de construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se mostra, - à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e antirracista. (MATTOS, 2003, p. 231)

SIQUEIRA, 2000, pontuou sobre possibilidades de pensarmos outras formas de problematizar a prática da exclusão e discriminação no Brasil. Uma delas seria um “combate ao interesse de negar o racismo na base das próprias contradições que o engendram”. Diz a autora: “O conceito científico de racismo no Brasil parte do pressuposto que é essencial refletir sobre marcas e referências legadas pelo sistema colonial-escravista aqui desenvolvido do século XVI ao século XIX” (p.14). Pode-se

traduzir esta estratégia no interesse em se manter a escravidão como explicação causal para as desigualdades raciais. Porém, lembra Siqueira, há outras formas e propósitos considerados importantes para revalorizar referências e conhecimentos afros na dinâmica de capital simbólico.

[...] Busca de referência étnico-cultural face aos processos de exclusão pela diferença e hierarquização por estereótipos e preconceitos que caracterizam as relações raciais no Brasil; alternativas e caminhos de participação, estabelecimento de formas de parceria no âmbito da sociedade civil e do Estado; legitimidade às ações que desenvolvem junto a distintas expressões de poder; contribuição à gestão e ao processo de construção de novas formas de convivência de animação, de caminhos de sociabilidade, integração à sociedade na perspectiva de sentir-se cidadão de fato e de direito, sobretudo o direito à visibilidade a nível de respeito à dignidade cidadã.(SIQUEIRA, 2000 p.15)

Considerando o pensamento de Siqueira, busco complementação numa reflexão em Gramsci sobre os limites e forças da hegemonia diante da mudança da estrutura de “paciente para a histórica”, análoga à situação que se coloca para a cultura afro-brasileira a partir da lei 10.639/03.

[..] Os limites e o domínio da força das coisas são restringidos. Por quê? Porque, no fundo, se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não mais o é: tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista; se ontem era irresponsável, já que era “paciente” de uma vontade estranha, hoje sente-se responsável, já que não é mais paciente, mas sim agente e necessariamente ativo e empreendedor. (GRAMSCI,1981, p.24).

Por fim, é preciso mesmo discutir as influências da capoeira, maculelê, samba de roda na cultura e na corporalidade baiana, partir de seu processo civilizatório. A sugestão é oportunizar debates sobre os seus valores, identidades e cultura resistente. Na escola especialmente, a abordagem demanda novas concepções de currículo, formação docente, políticas públicas e projeto político-pedagógico. Ao professor de Educação Física importa lembrar que, de novo, inexorável é sair do xeque.

REFERÊNCIAS

DÁVILA, Jerry., 1970 – Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945: tradução Cláudia Santana Martins – São Paulo, Editora UNESP, 2006.

SILVA, Vera LúciaNeri. da –As Interações Sociais e a Formação da Identidade da Criança Negra. UFF. RJ.2002.

UNB, Educação Africanidades Brasil, Brasília 2006.

GIROUX, Herry. A escola crítica e a política cultural, tradução Dagmar M. Zibas, Cortez, autores associados, SP,1978.

GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História, 4ª edição, tradução Carlos Nelson Coutinho, Ed. Civilização Brasileira,RJ, 1981.

MARTINS, José. Sousa. A dialética do corpo no imaginário popular. Sexta-feira, antropologia, artes, humanidades. São Paulo, Editora Pletora, n. 4, p. 46-54. 1999.

MATTOS, Ivanilde Guedes. A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física, dissertação de mestrado, UNEB, Salvador: 2007.

MATTOS, Wilson Roberto. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares, revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, V. 12. p. 229-234, Salvador, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR, Diretrizes Curriculares para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. /PMS; Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Salvador, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. Movimento Negro no Cenário brasileiro: embates e contribuições á política educacional nas décadas de 1980-1990 – São Carlos; UFSCar, 2005.

SILVA, Maria Cecília de Paula. Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGEF/UFGF. 2002.

KUNZ, Elenor. Educação Física, ensino e mudança, coleção Educação Física. Ed. Ijuí, RS, 2004.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes., Gênero e racismo, seminário racismo, xenofobia e intolerância, IPRI, Instituto de pesquisas de relações Nacionais do Itamaraty, Salvador-Ba, 2000.

SOARES, Carmen Lúcia., Educação Física raízes européias e Brasil, Ed. Autores Associados, 3ª edição, Campinas-SP, 2004.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

**MENINAS NEGRAS PROTAGONISTAS:
A EDUCAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA
PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL – O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Débora Kelly Pereira de Araújo

RESUMO

Desde a infância as meninas são vitimadas pelos mais diversos tipos de práticas discriminatórias, preconceituosas e inferiorizantes. E no caso das meninas negras, esse quadro de agressões e negações de direitos, ainda pode-se acrescentar o racismo e outras práticas preconceituosas diretamente relacionadas às suas pertencas étnicas, afrodescendentes orientadas por um conjunto de regras sociais e um padrão cultural que continua preso à concepção de que negras e negros são inferiores. Desse modo, o presente estudo trata-se de um projeto de pesquisa do programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Nossa proposta de pesquisa tem como objetivo investigar o papel da formação docente na educação para a promoção da igualdade de gênero na perspectiva étnico-racial, a partir da compreensão que a adoção de uma prática pedagógica adequada possibilita a construção das identidades de meninas negras protagonistas. Compreendemos que a escola quando produtora de uma educação crítica e reflexiva poderá contribuir para as desconstruções de práticas e pensamentos discriminatórios, e a reconstrução de conceitos e atitudes que promovam a construção de indivíduos críticos e participativos, livres de preconceitos e de estereótipos. Contribuindo assim, na busca e construção de uma sociedade onde todos podem viver suas singularidades gozando dos mesmos direitos e oportunidades. O projeto trata-se de uma pesquisa-ação, e adota a modalidade de pesquisa-ensino que torna o/a professor/a, um/uma pesquisador/a permitindo ao/a mesmo/a encontrar respostas que contribuam para a construção de um conhecimento ajustado a sua realidade, de modo que com os resultados obtidos possam (re)adequar a sua prática pedagógica viabilizando o aperfeiçoamento profissional. Para tanto, tomaremos como aporte teórico as contribuições de Kátia Patrício Benevides (2009), Paulo Freire (2005), Guacira Lopes Louro (1997), Zanelli (2002) entre outros/as.

Palavras chave: Etnia; Gênero; Igualdade; Educação.

INTRODUÇÃO

A menina negra é constante rotulada, limitada, moldada, negada em sua identidade de pertença, começando pelo obrigatório processo de embranquecimento estético, refletindo nos cabelos constantemente “presos” (amarrados) aos graves e prematuros processos químicos de alisamento, sendo assim, é fundamental que essas meninas sejam educadas para a autoaceitação, a valorização de sua estética e este processo educacional para o reconhecimento e a valorização de suas identidades de pertença.

Ciente que a escola, no exercício de sua função social, constitui-se no espaço ideal para oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico do ser humano. Colocar em discussão a sociedade na qual os sujeitos estão inseridos oferecendo aos mesmos caminhos para que o(a) educando(a) adquira um conhecimento ajustado da sua realidade e do lugar social que ocupam.

Nesse sentido, a formação docente se constitui como um dos elementos fundamentais para a construção do processo pedagógico/político que seja marcado pela reflexividade. A mesma deve abranger e articular entre suas linhas de questionamentos a diversidade de gênero, as questões étnicas, religiosas, culturais, entre outras, a fim de garantir a constituição da identidade das crianças desde a educação infantil.

Deste modo, nosso projeto apresenta uma proposta de pesquisa que tem como objetivo investigar o papel da formação docente na educação para a promoção da igualdade de gênero na perspectiva étnico-racial, a partir da compreensão que a adoção de uma prática pedagógica adequada possibilita a construção das identidades de meninas negras protagonistas. Para o estudo tomamos como objeto (recorte), além dos conteúdos/currículo, recursos, metodologias e as práticas, as brincadeiras e os brinquedos a fim de verificar como estes interferem e contribuem para a legitimação e conservação das práticas desigualdade de gênero. Ao mesmo tempo iremos observar se as relações sociais estabelecidas entre as crianças, a partir das suas pertenças, contribuem para a

construção de estereótipos que marcarão a imagem e a identidade das meninas negras conduzindo as práticas de preconceito e discriminação racial.

A escola e os educadores são imprescindíveis para o sucesso da proposta de Educação para a Diversidade, em todas as suas faces, tornar-se efetivamente uma proposta de educação orientada para a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática. Em outras palavras, necessário se trazer para dentro da sala de aula realidade do(a) educando(a), dos embates no seu contexto social.

Para nós professores(as) estabelecer o “diálogo” estabelecido entre as teorias estudadas, as determinações contidas nos documentos oficiais que conduzem as políticas e projetos educacionais com a realidade e os sujeitos que estão na escola, nos permitirá compreender e pensar estratégias para desconstruir as ideias equivocadas sobre gênero, racismo e preconceito racial. Pois, como no dizer de Paulo Freire: “se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 2005, p.89).

A escola é lugar por excelência dessa tomada de consciência, pois é um ambiente de reflexão, discussão e aprendizado, formado por indivíduos vindos de inúmeros e diversos contextos. Assim como define Kátia Benevides Campos:

A escola como um espaço generificado, em que símbolos, normas e comportamentos atuam sobre sujeitos das mais variadas formas, a exemplo das aprendizagens objetivas que se dão por meio de atividades prescritivas, bem como através das aprendizagens subjetivas, as quais acontecem por meio de comportamentos, normas, regras (CAMPOS, 2009, p.33).

A partir do conhecimento é dever da escola e educadores conduzir os educandos(as) a perceberem que as diferenças não tornam o outro inferior, mas compreender a diferença que enriquece a convivência, gerando assim a interação e o crescimento de todos que compõe o ambiente escolar. Sobre esse aspecto Guacira Lopes Louro 2004 discorre:

(...) a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é ela a própria, um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 1997, p. 77).

Neste sentido, precisamos repensar o processo educativo de meninas e meninos, discutir, desconstruir e reconstruir o nosso currículo a fim de criar ambientes com direitos e oportunidades iguais para todos. Perante um contexto de ligeiras transformações, a escola não pode se isentar do debate de determinados temas que estão intrinsecamente ligados com o seu contexto, como nesse caso, as desigualdades de gênero, a discriminação racial, o racismo e a diversidade cultural.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), aproximadamente 70% das mulheres no mundo já sofreram algum tipo de violência. Segundo dados do 11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), no Brasil a cada 11 minutos uma mulher é estuprada, mesmo levantamento aponta que 49.497 mil pessoas foram estupradas no Brasil em 2016 (89% mulheres, sendo 51% delas negras), ou seja, por dia são 135 casos de estupro. Observamos com isso, que os altos índices de violência contra a mulher e mais ainda contra a mulher negra, são frutos de uma sociedade machista, sexista, racista e patriarca. As leis que protegem as mulheres, consideramos um paliativo, precisamos de políticas preventivas que garantissem de fato e de direito a vida das mulheres.

Uma política educacional pautada na diversidade garante um processo educacional democrático e que visam à construção de uma igualdade de gênero, social e étnica. Para essa construção faz-se necessário o reconhecimento da diversidade existente na sociedade, mas no nosso caso, no contexto escolar, culturais, sócio histórico, físicas entre outras. Como já discutido, estamos imersos em relações de poder, em que a sociedade classifica os indivíduos, a partir de uma diferença que desiguala, que hierarquiza, que classifica culturas e padrões dominantes, e outras subalternizadas.

Só a partir de práticas pedagógicas diferenciadas e voltadas para a diversidade e o respeito é que será possível a (re)construção de uma sociedade mais tolerante e voltada para práticas fraternas e de empatia para com o outro.

A partir de pesquisas prévias sobre a temática que estamos trabalhando, observamos que existem escassos materiais que tratam a brincadeira como um instrumento pedagógico para a promoção da igualdade de gênero e de combate ao preconceito racial e ao racismo, deste modo, trabalharemos na produção de um guia com várias brincadeiras e orientações para os professores a fim de adquirirem mais recursos e materiais que irão auxiliar na sua prática docente.

Para isso é necessário que o professor/professora enxergue o/a educando(a) de forma singular e não homogênea. E a formação continuada implicará em dá condições para que o/a profissional tenha suporte teórico e metodológico para desenvolver práticas educativas multiculturais.

JUSTIFICATIVA

A diversidade é inerente a nossa sociedade, entretanto na busca por garantir uma educação igualitária à escola está por vezes negando as diferenças, gerando assim as desigualdades e um padrão de ser estabelecido. Para garantir uma sociedade democrática, precisamos enfatizar questões relacionadas à igualdade, mas não eliminando ou relativizando as diferenças, a igualdade que está em debate, são as igualdades de oportunidades e espaços.

Em nossa pesquisa, buscaremos compreender a relação estabelecida entre meninos e meninas negros(as) a partir das brincadeiras e como estas contribuem para a legitimação das desigualdades estabelecidas por uma sociedade machista, sexista e patriarcal. Além disso, buscaremos observar às situações presentes no cotidiano escolar que estão ligadas as condições de gênero e etnia, e através de brincadeiras associativas investigaremos se a prática destas resultam em práticas diferenciadas voltadas para o respeito e igualdade.

O interesse pela referida temática adveio da experiência como estudante do componente curricular Direitos Humanos, diversidade e Inclusão Social do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, ministrado pela Prof. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno, no ano de 2017. A partir de debates realizados em sala de aula e da experiência como docente de uma escola do campo, após observar as brincadeiras que separavam meninos e meninas e como elas refletiam na recreação a forma de ser e estar no mundo, reproduzida por uma sociedade machista e que desde a infância reproduz o papel social que a mulher e o homem ocuparão na comunidade. E ao cursar no último semestre letivo (2018.1) o componente curricular “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, veio a compreensão de que o lugar social que negros(as) ocupam na sociedade foram historicamente construídas, razão pela precisamos investir em um projeto de educação antirracista que crie “(...) condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele,

menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra” (BRASIL, 2004, p. 12)..

Outro fator relevante que contribuiu para reafirmar o interesse pela temática foram os preocupantes índices de assassinato de mulheres no nosso país, esses números são ainda mais alarmantes quando se trata de mulheres negras, segundo dados do atlas da violência de 2018, “Enquanto entre as mulheres negras a taxa de homicídio ficou em 5,3 por grupo de 100 mil em 2016, entre as não negras, englobando brancas, amarelas e indígenas, a taxa foi de 3,1, uma diferença de 71%.” Entre 2006 e 2016 o número de mortes de mulheres não negras diminuiu 8% no mesmo período a taxa de homicídio de mulheres negras aumentou 15%.

Os dados justificam a importância e a necessidade de estudar e debater as questões de gênero numa perspectiva de equidade a partir do recorte étnico-racial.

OBJETIVO GERAL

Investigar o papel da formação docente na educação para a promoção da igualdade de gênero na perspectiva étnico-racial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Verificar se as práticas pedagógicas são orientadas para o reconhecimento da igualdade de gênero e se estas resultam em construção de identidades, percepções e sentidos diferenciados;
- b) Identificar quais as brincadeiras e espaços utilizados por meninas e meninos sua realização;
- c) Observar situações no cotidiano escolar e as práticas relacionadas que educam para pertencas de gênero e etnia;
- d) Introduzir brincadeiras associadas que viabilizem a compreensão da pertença étnica e de gênero;

PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O presente estudo trata-se de uma pesquisa-ação é um método de pesquisa do tipo qualitativo que envolve o pesquisador aos professores de ensino fundamental num mesmo projeto e que “prevê interferências no trabalho docente com o objetivo de favorecer a qualidade deste” (PENTEADO, 2010, p.21). Para tanto, a ideia é realizar a pesquisa em uma escola pública de Ensino Infantil e Fundamental localizada na zona rural de um município paraibano.

Dentro da pesquisa-ação, utilizaremos a modalidade pesquisa-ensino a ser “realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência” (PENTEADO, 2010). Para a estudiosa Heloísa Penteado (2010), o/a professor(a) que adota a pesquisa-ação na modalidade de pesquisa-ensino converte-se a condição de professor- pesquisador ou professora-pesquisadora permitindo ao(a) mesmo(a) encontrar respostas que contribuam para a construção de um conhecimento ajustado a sua realidade, de modo que com os resultados obtidos possam (re)adequar a sua prática pedagógica viabilizando o aperfeiçoamento profissional.

Assim, a pesquisa se desdobrará numa turma – a ser selecionada – com o intuito de observar como a partir da prática docente orientada para a transformação de contextos, realidades e concepções do outro insatisfatórias pode-se ou não estabelecer novas formas de relações entre meninas e meninos, desta feita, orientada pela compreensão das diferenças e da valorização e do respeito a estas. Para tanto tomaremos como recorte do estudo as brincadeiras em suas diversas formas: exclusivas de meninas, exclusiva de meninos, mistas e as associativas, desenvolvidas com o intuito de integrar meninos e meninas resultando numa tomada de consciência de que todos são iguais em direitos. E nesse contexto, observar ainda, como se situam as meninas negras.

Nesse sentido dedicaremos especial atenção ao estudo bibliográfico-documental considerando, a princípio, as contribuições dos(as) pesquisadores(as) da temática, entre eles: Vera Maria Candau, Rita Vieira de Figueiredo, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Beatriz Accioly Lins, Daniela Auad, Kátia Benevides e outros(as).

Como a pesquisa é um estudo de caso simples, pois remete ao estudo de uma situação que acontece de forma similar em outras escolas. Este tipo de estudo permite retratar uma dada realidade de forma mais detalhada e que nos revelando situações que podem ser refeitas. Assim, utilizamos uma abordagem de caráter qualitativo: observação direta e entrevistas (conversas informais) como meio de alcançar os objetivos propostos com maior fidelidade ao observado. Portanto, “a observação atenta dos detalhes coloca o

pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente” (ZANELLI, 2002, p. 79).

Como a observação é uma técnica científica, deve ocorrer a partir do uso de roteiro que permita a busca para as respostas dos objetivos criteriosamente formulados, assim procederemos com o planejamento adequado, o registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade destes. Apenas a observação direta nos permitira identificar se os tipos de brincadeiras e os espaços utilizados pelas crianças durante o período de recreação e como estão postas as relações entre meninos e meninas negros(as) da escola contribuem para a manutenção ou não de relações orientadas pela percepção desigual de meninos e meninas.

PRODUTO EDUCACIONAL

Como proposta de produto educacional, apresentaremos um guia de orientações para docentes, no qual serão expostos algumas brincadeiras e brinquedos que poderão promover a igualdade de gênero e o respeito às diferenças. Desse modo, compreendemos que tal produto poderá colaborar com a prática docente uma vez que a partir de pesquisas prévias sobre a temática que iremos trabalhar, observamos que existem escassos materiais que tratam a brincadeira como um instrumento pedagógico para a promoção da igualdade de gênero e de combate ao preconceito racial e ao racismo.

As brincadeiras que serão trazidas pelo guia terão como objetivo proporcionar a meninos e meninas os mesmos espaços e jogos, corroborando assim para a formação de relações e atitudes de respeito, colaboração e igualdade entre os coletivos. Além disso, iremos utilizar algumas brincadeiras que são comuns ao contexto sociocultural das crianças e apenas ampliar as possibilidades de compreensão destas, ou seja, utilizando-as como um instrumento capaz de proporcionar a meninos e meninas os mesmos direitos e espaços.

O nosso guia educacional será um recurso impresso que implicará em dá condições para que o/a profissional tenha suporte teórico e metodológico para desenvolver práticas educativas multiculturais, além disso, trará informações como, por exemplo, o conceito de gênero e etnia, a importância de trabalhar tais questões dentro da sala de aula e os valores que poderão ser despertados nas crianças a partir das

brincadeiras. Além disso, iremos criar alguns jogos a partir do que será observado no nosso campo de pesquisa, abordaremos a brincadeira, a sua aplicabilidade e o objetivo almejado com a prática destas.

Por fim, reconhecemos a importância do nosso produto para a prática docente, uma vez que se trata de um material inovador que traz brincadeiras já conhecidas das crianças, mas agora sob um novo olhar, direcionadas e instrumentalizadas para a promoção da igualdade de gênero entre meninos e meninas, e práticas voltadas para o respeito, igualdade e fraternidade entre esses coletivos. Entendemos que só a partir de práticas pedagógicas diferenciadas e voltadas para a diversidade e o respeito é que será possível a (re)construção de uma sociedade mais tolerante e voltada para práticas fraternas e de empatia para com o outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. Relações de gênero no cotidiano escolar. 1º Ed. Campina Grande: EDUFCG, 2009. P.33.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005, P. 89.

IPEA - Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Atlas da Violência, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 1997, p. 77.

NITAHARA, Akemi. Agência Brasil. Atlas da Violência: 50% das vítimas de estupro têm até 13 anos. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-06/atlas-da-violencia-2018-50-das-vitimas-de-estupro-tinham-ate-13-anos>. Acesso em: 06/06/2018.

PENTEADO, Heloísa Dupas. GARRIDO, Elsa. (Orgs.). Pesquisa-ensino: A comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. P. 21-44.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Prevenção da Violência Sexual e da Violência pelo Parceiro Íntimo Contra a Mulher: Ação e produção de evidência. Geneva: OMS; 2012. P. 11-17. 26.

WASELFISZ, J. J. Mapa da violência 2016. Homicídios de Mulheres no Brasil. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php. Acesso: 01 mar. 2018.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. Estudos de Psicologia, v. 7, 2002, p. 79 – 88.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DA LEI Nº 10.639/03 NO AMBIENTE ESCOLAR

Nanicleison José da Silva

Eliane Correia do Nascimento

Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

RESUMO

A história da educação brasileira traz em seu bojo indicador o histórico bem diferenciado que provoca marcas nos sujeitos que, por mais de três séculos, viveram à margem do processo educacional formal deste país. Na verdade, as diferenciações nos indicadores da escolarização de brancos e negros são persistentemente distinguíveis e são demonstradas em importantes estudos balizados em indicadores oficiais que demonstram tais assimetrias. Para entender a complexidade do tema abordado, faz-se necessário entender que no Brasil, historicamente, não há como negar as relações assimétricas de poder travadas entre as diferentes matrizes culturais e raciais. Nossa sociedade possui uma imensa diversidade étnica e cultural, no entanto, se vivencia um sistema excludente, que considera as identidades diferenciadas, as práticas sociais, políticas e culturais de diferentes grupos étnico-raciais, alimentando conseqüentemente as desigualdades sociais. O objetivo deste artigo é compreender as concepções de professores e estudantes de uma escola da rede Estadual de ensino de Pernambuco sobre o papel da história e cultura afro-brasileira e africana e a implementação da Lei 10.639/03 como instrumento de combate ao preconceito étnico-racial na escola. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os estudos de Gomes (2005), Munanga (2005), (Gonçalves & Silva, 2004), Orlandi (1999), e outros autores que com seus escritos corroboraram com o desdobramento da pesquisa. No concernente, ao processo investigativo seguiu-se com entrevista aos professores do ensino médio, aplicação de questionário aos estudantes na faixa etária entre 16 e 19 anos e foi utilizada a metodologia qualiquantitativa (6 professores e 100 estudantes). A compreensão sobre a temática se justifica pela necessidade de desconstruir socialmente o preconceito e a discriminação racial que sofre a população negra. A escola tem um papel fundamental no processo de construção e reconstrução dos valores sociais, por isso os resultados da pesquisa sobre a questão racial no contexto escolar, já que o sistema de ensino brasileiro se baseia numa visão eurocêntrica, monocultora, discriminatória de caráter racista e excludente. Tudo isso corrobora os mecanismos de exclusão tendo a escola dificuldade de cumprir o seu verdadeiro papel, que é a formação humana, educar, socializar e formar cidadãos compromissados com a transformação social.

Palavras Chaves: Relações étnico-raciais, Preconceito racial, Lei 10.639/03

INTRODUÇÃO

A incorporação da temática de desenvolvimento de uma educação antirracista e do ensino da cultura afro-brasileira e africana, na ambiência do sistema formal das instituições escolares de todo o país, passou a ser bandeira de atuação e reivindicação do movimento social negro brasileiro, que ao longo da história vem desenvolvendo várias ações no campo social, político e educacional, no sentido de combater a discriminação racial sofrida pelos negros ao longo da história do nosso país e que ainda campeia em nossa sociedade.

Assim, em decorrência da responsabilidade social e racial observada também em Durban, sancionaram, por meio de dispositivos jurídicos municipais, e por conta da ampla pressão de comunidades locais, leis que objetivassem destacar no sistema de ensino local a participação do negro em diversas áreas no âmbito da sociedade brasileira.

Ainda que estabelecida a obrigatoriedade da temática sobre a cultura do negro, assim como a preocupação referente à formação de professores (as) municipais e estaduais, para prover e ministrar as disciplinas alusivas ao assunto faz-se imprescindível e urgente um olhar atento à forma como a Lei está sendo vista e trabalhada na escola; sobretudo, como já foi dito, porque a educação escolar é também responsável pela construção das representações positivas dos alunos e exerce um papel fundamental no cuidado de uma pedagogia antirracista (GOMES, 2008; PASSOS, 2002).

No entanto, faz-se necessária a adesão dos sujeitos à cultura afro-brasileira e africana, para garantir a sobrevivência da presença de identificação consigo mesmo e com os outros, como um apelo à consciência, para uma perspectiva de vida melhor, negada há muito tempo por nossas escolas e pelas instâncias de nossa cultura, ao afirmarem (de forma consciente ou não, explícita ou não) que a cultura eurocêntrica é superior às demais.

O processo em que se deu a promulgação de tal lei e das diretrizes anunciadas, busca refletir em que medidas tais documentos podem contribuir para o reconhecimento e respeito à diversidade sócio cultural, no interior da escola, por meio do questionamento e da desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade racial.

A Constituição Federal de 1988 representou um importante marco tanto no que diz respeito ao combate ao racismo quanto nos aspectos do reconhecimento da pluralidade cultural brasileira para que, a partir dela, outros textos legais contemplassem o anseio da população negra brasileira. As conquistas em cada estado da federação foram aquecendo mais e mais a luta antirracista até a incorporação em documentos em nível nacional. A

exemplo da LDB 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/03, representando a nacionalização de conquistas, que já haviam acontecido em vários estados e cidades do país. Trata-se de uma vitória, ainda que parcial. Muito mais precisará ser feito.

A luta pela inclusão social dos afro-brasileiros negros trata-se de, segundo Santos (2005), uma agenda sempre presente, e marca a formação dos movimentos negros no Brasil e a atuação destes grupos em favor da luta antirracista.

Reivindicação mais do que justa, uma vez que estes chegam aos currículos do sistema escolar “[...] não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado ou se não tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão”, como lembra SANTOS (2005, p. 75).

Esta reivindicação vem desde a década de 1950, quando aconteceu o I Congresso Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro. Uma das recomendações explícitas, tiradas durante a realização desse evento, foi que os seus participantes colocassem como agenda o estímulo ao estudo acerca das reminiscências africanas no Brasil, uma das formas de resgate da memória coletiva e histórica da comunidade negra. No registro de Munanga (2005a), tal resgate se refere à contribuição dos afro-brasileiros na formação da riqueza social, econômica e cultural do nosso país.

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS: UMA CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO

Por ocasião da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, acontecida em Brasília no ano de 1986, as entidades do movimento negro, representando diversos estados do país, apresentaram uma pauta de reivindicações a serem inseridas no texto da Constituição que estava sendo elaborada.

No concernente à educação, o que solicitavam era o respeito, no processo educacional, a todos os aspectos da cultura brasileira e a obrigatoriedade da inclusão, no currículo da educação básica, do ensino da História da África e do Negro no Brasil.

Somente após a promulgação da Lei 10.639/03, a obrigatoriedade do estudo da História do Continente Africano e dos Africanos consegue ser implantada.

Representantes da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, entregaram ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, um documento no qual, além de denunciarem e condenarem o racismo e a discriminação no Brasil,

reivindicavam, no campo educacional, a implementação de um Programa de superação do racismo e da desigualdade racial. (SANTOS, 2005).

Apenas alguns pontos das reivindicações foram atendidos, como por exemplo, a revisão de livros didáticos. Por outro lado, como saldo positivo de toda mobilização, vários estados e municípios da nossa federação admitiram, paulatinamente, a reformulação de suas diversas Leis: Constituições Estaduais, leis orgânicas e ordinárias, no sentido de combater o racismo e a discriminação racial. Na trajetória histórica de aprovação da Lei 10.639/2003, outro fato a merecer destaque foi o reaquecimento do debate travado por ocasião da elaboração da nova LDB, pela então senadora Benedita da Silva, a respeito da proposta de alteração curricular; proposta esta apresentada na década de 1980, no processo constituinte. (ROCHA, 2006).

Em nível mundial, não há como não referendar a importância singular, que representou a luta brasileira pela aprovação da Lei 10.639/03, a Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatas de Intolerância.

Participaram dela representantes de 170 países, inclusive Chefes de Estado, representantes organizações não governamentais (ONG) e jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, dentre outros partícipes.

Como encaminhamento das discussões realizadas, os representantes dos 170 países produziram uma Declaração e o Programa de Ação de Durban (DPAD). Nestes, reconhecem a escravidão e o tráfico negreiro como “Tragédias terríveis na história da humanidade”, (ONU, 2007).

Na parte alusiva ao estabelecimento de recursos e medidas eficazes de reparação, ressarcimento, indenização e outras medidas em níveis nacional, regional e internacional, o Programa de Ação enfatiza “ A importância e a necessidade de que sejam ensinados os fatos e verdades históricas da humanidade desde a Antiguidade até o passado recente, ... visando alcançar um amplo e objetivo conhecimento das tragédias do passado” (ONU, 2007).

A Declaração e o Programa de Ação definidos em Durban, refletiram positivamente junto à sociedade, aos parlamentares e ao governo brasileiro, no sentido de aprimorar o debate em torno do Projeto de Lei, nº. 259 que, desde 1999, tramitava no nosso legislativo. Este projeto versava sobre a importância e a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana na escola.

Procedente do Projeto de Lei nº. 259, apresentado em 11/03/1999 pela Deputada Federal Esther Grossi e pelo Deputado Federal Benhur Ferreira, em 09 currículos das escolas da educação básica do nosso país, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa Lei recebeu o número 10.639 e foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação Cristóvan Buarque. Representou a vitória de uma luta árdua, gradual e progressivamente conquistada.

No âmbito do ensino, significou, para os militantes do movimento negro e para toda a educação brasileira, triunfo importantíssimo, marcando o início de uma trajetória de muito trabalho: a sua efetiva implementação.

CUNHA JÚNIOR (2002, p. 15) mesmo antes da aprovação desta Lei, ao refletir a respeito da bandeira de luta do movimento social negro, considera que todo o histórico de reivindicação empreendido pela introdução do ensino da História Africana nos currículos oficiais, sempre fora uma luta acertada, uma vez que, para ele, não há como realizar um bom estudo acerca da História do Brasil, desconhecendo a História da África.

A Lei 10.639/03 tem razão de sua existência, justamente, para refletir acerca da contribuição do negro na constituição do país. Não se trata, pois, de valores sociais e culturais regionais ou locais, e sim à constituição do Estado nacional brasileiro.

Entretanto, MUNANGA (2005a, p. 18) acredita que a educação tem a capacidade de oferecer tanto às pessoas mais jovens quanto às adultas possibilidades de questionar e desconstruir “Os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”, além de aceitar a pluralidade étnica como patrimônio nacional. A partir disto, segundo o autor, poderemos dar um passo adiante no sentido de criar estratégias pedagógico educativas anti-racistas

Em relação a estas estratégias, o ataque não poderá ser elaborado apenas pela via dos conhecimentos científicos. Não basta a negação da existência de raças superiores e inferiores, ou mesmo o entendimento teórico do termo raça, entendida no sentido de construção social, como afirma Guimarães (2005).

O estudo de CASTRO e ABRAMOVAY (2006, p. 330), fruto de um trabalho de pesquisa empreendido pela UNESCO, permitiram às autoras concluir que “Os discursos da comunidade escolar sobre a Lei 10.639/03 demonstram que existe resistência de alguns professores em relação à sua aplicação”.

Em termos de regulamentação, a Lei 10.639/03 teve a sua implementação efetuada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 01, de 07 de Junho de

2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Parecer nº 003/2004, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004, foi elaborado com lastro na Constituição Federal, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 9).

PERCURSO METODOLÓGICO

No que confere a análise de dados, nessa investigação elegemos a Análise de Discurso (AD) qualitativamente, os discursos dos professores e o programa estatístico *Statiscal Parcket for the Social Science* – SPSS, com o objetivo de sintetizar quantitativamente os pontos importantes dos questionários aplicados aos estudantes através de gráficos na escola lócus da investigação.

ORLANDI (1999) explica que a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia do curso, de percurso, de correr por, de movimento. Assim, o discurso relaciona-se com a produção de sentidos, a compreendermos o ser humano como um ser social, produtor de significados, de códigos, regras e normas que agem por meio da linguagem para dar significado ao mundo construído por eles e seus pares.

No mesmo sentido, Courtine, (2006) afirma ser a AD um modo de leitura, onde os sentidos são lidos em todas as direções possíveis observando categorias e linearidades, o concreto e o abstrato pelo o que está explícito e implícito caracterizando-se por uma maneira de olhar.

Ademais, o procedimento adotado na pesquisa foi o exame descritivo, desenvolvido através do estudo de caso que no entendimento de Barros e Lehfeld (2001) caracterizam o caso como uma metodologia de estudo que se volta à coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados.

Sendo assim, as perguntas que compuseram as entrevistas foram relacionadas entre si, para posteriormente serem agrupadas, a fim de facilitar a organização para a análise dos dados e apresentação dos resultados. A primeira categoria delas diz respeito à identificação pessoal e profissional dos docentes, contendo 05 (cinco) questões acerca das variáveis: gênero, faixa etária e idade, titulação acadêmica, tempo de formação e tempo de docência.

No que confere as demandas inerentes a legislação, razão de nossa investigação enumeramos as seguintes perguntas: Conhecimento acerca da Lei 10.639/03, implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas, Efetivação da lei e o silêncio frente o preconceito racial, Implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola, Preconceito racial no cotidiano escolar. Desse modo, seguirá na sequência os resultados obtidos com a pesquisa:

Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise qualitativa

A partir das entrevistas realizadas com os seis professores que formaram o universo desta pesquisa, foi possível traçar um breve perfil, agrupando questões sobre gênero, idade, identificação quanto a cor, formação acadêmica e tempo de função docente na Formação Discursiva (FD), identificação pessoal e profissional dos professores.

Os dados foram entabulados com identificação dos professores entrevistados por caracteres do alfabeto brasileiro, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e manter o anonimato dos mesmos. No que concerne ao gênero, percebemos que a maioria são mulheres, já no que tange às idades dos entrevistados, verificou-se que a maioria tem entre 32 e 37 anos (SILVA, 2013).

A formação étnica dos professores predominante é afrodescendente, eles se identificaram primeiro pelo gênero, em seguida pela idade, depois pela cor da pele, formação acadêmica e por último nos informa o tempo na função docente. Os professores que estão na cronologia de pigmentação mais escura consideram o outro ou a si mesmo de moreno ou negro. Argumentando que seus familiares são brancos ou pardos. Percebendo que as formações étnicas são registradas pelas histórias contadas pelos parentes mais próximos, registro de nascimento e por último a observação da pigmentação da pele.

Para Oliveira (2003) a identidade racial e étnica pertence a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social e cultural e política fazendo parte da história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não de uma determinada cultura.

Nessa mesma direção, na concepção de DUBAR (2005), a identidade é construída pelo discurso, objetos e práticas simbólicas presentes na cultura numa relação com o outro. Ela nunca é dada, é construída e deverá ser (re)construída em uma certeza maior ou menor, mais ou menos duradoura. Não existe uma identidade em essência, imutável,

que acompanhe o sujeito, ou um grupo social, em sua existência sem sofrer transformações diante das construções sociais contingentes e históricas. Estas afirmações refletem no Eu, do indivíduo em si, mas também na sua relação com parceiros, havendo uma relação de pertença. As expressões identidade pessoal e identidade profissional.

Conhecimento acerca da Lei 10.639/03

Na AD do *corpus* da nossa pesquisa, inicialmente, para procedermos à análise do discurso dos professores entrevistados, transcrevemos os Excertos de Depoimentos (ED) dos professores, para quadros submetidos à análise. Nesse sentido, doravante adotaremos a expressão “Temática” para nos referir ao conhecimento da História e da Cultura Afro-Brasileira, assim como é colocada pelo art. 1º da Lei nº 10.639/2003, enquanto que usaremos a expressão “Lei” para indicar a Lei 10.639/2003, ademais à sigla (ED) doravante será utilizada, para representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção. Diante do contexto descrito, segue as análises dos dados obtidos durante o curso da investigação:

Da leitura que fazemos do primeiro quadro, dos seis (6) professores que formam nosso universo amostral, somente 1/6, cerca de 16,7%, acredita conhecer a Lei, enquanto que a grande maioria, 5/6, ou seja, 83,3%, acredita ter conhecimentos superficiais da mesma.

No interesse de investigar as variáveis elegidas no nosso trabalho após a análise das entrevistas dos colaboradores, podemos extrair as seguintes constatações:

A maioria dos colaboradores acredita que cada qual procura trabalhar, trabalha ou sempre trabalhou a Temática em sala de aula, este quadro majoritário é expresso por 2/3 ou 66,7% da amostra (Professores A, C, D, E); Somente 1/3 afirma que nunca trabalhou a Temática, os quais estão concentrados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes.

Apesar de a maioria acreditar, que vivencia a Temática na sala de aula, os métodos utilizados são desconexos com os dos demais colaboradores e ainda possui um caráter muito singular, enquanto que os mesmos não conseguem expressar objetivamente o método que utilizada. O entrevistado A, por exemplo, realiza associações da História e Cultura Africana com o conteúdo da disciplina de Artes, contudo não foi possível extrair de sua entrevista como ocorre esse processo de associação; Continuando a exemplificação, o Professor C utiliza a temática dentro do contexto escravocrata brasileiro, o que denota uma abordagem extremamente tradicional; O professor D nos

fornece uma expressão genérica de que “sempre trabalhou a temática”, mas não fornece elementos para aferir de que modo isto sempre ocorreu.

Com relação às eventuais atitudes de silenciamento dos entrevistados em relação ao preconceito racial pudemos extrair os seguintes dados: todos os entrevistados acreditam na importância da Lei para o combate ao preconceito racial ao menos em tese, conquanto que 1/6 dos professores entendem ser a mesma dispensável em razão de acreditar que o negro pode atingir uma posição socioeconômico-cultural de igualdade com o grupo dominante (brancos) por seus próprios esforços e méritos, declinando-se de qualquer política de ação afirmativa como a ora enfrentada. É justamente neste particular pensamento que identificamos as raízes do mito da democracia racial.

Ainda, todos os professores excluem suas responsabilidades de agentes destinatários e implementadores da legislação e as transferem para os gestores, onde todos acreditam que a gestão escolar é responsável pelas ações iniciativas que aplicariam a Lei, embora, contraditoriamente, todos também acreditem que eles mesmos possuem uma função prática de atuação pedagógica contra o preconceito racial. Tal função estaria sendo mitigada por um impulso da gestão escolar para articular ações incisivas e consolidá-las. Contudo, como isto não acontece, vem a constatação alhures demonstrada de que a instituição escolar não implementou a Lei ou o fez parcialmente.

Vemos pelas falas dos professores que as atitudes discriminatórias que se dão no interior da sala de aula muitas vezes não são levadas a sério. São provocações, piadinhas e apelidos, geralmente “amenizados” por sorrisos, e que terminam sendo vistos como “brincadeiras” e não como afronta e desrespeito que precisam ser considerados. Nesse sentido, a sala de aula e a Escola Básica como um todo têm se caracterizado como um espaço de tensões (GOMES, 1995), no qual os jovens negros sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua autoestima.

Assim, numa circunstância em que a grande maioria dos entrevistados (5/6) já presenciou tensão racial no ambiente escolar, aquele estado de espera e a ausência de um enfrentamento teórico-prático da questão racial com uma visão coesa, articulada e permanente, coloca em evidencia novamente que há um grande abismo entre a Legislação e sua aplicabilidade e legitimidade.

Ainda, sobre as questões advindas da repercussão da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, norteadas a partir da Lei. 10.639/03 na cena escolar, aplicamos

aos estudantes um questionário. Desse modo, visualizaremos na sequência os resultados obtidos.

Resultados obtidos através da análise quantitativa

No que tange a coleta de dados juntos aos estudantes, observou-se que 72% dos estudantes disseram que já tiveram com tal tema e vivência, enquanto apenas 17% disseram que nunca tiveram conhecimento sobre preconceito racial na escola. Acerca do trabalho da escola baseado na lei 10.639/03, 44,8% dos alunos discordam que a escola tenha tal procedimento enquanto que 31,7% consideram que a escola já trabalhe com a determinada lei. Essa constatação acerca do preconceito e confirmada por Gonçalves (1985) quando discorre que o preconceito racial e a discriminação se proliferam nas escolas, através de mecanismos ou funcionamento do ritual pedagógico, vivenciado na sala de aula, a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira.

Quando questionados sobre algum comportamento que poderia indicar preconceito e discriminação racial por parte do educador, 66% dos discentes discordam que haja tais comportamentos por parte do educador, porém, 20% deles disseram que tais atitudes existem. Mesmo alguns estudantes dizendo que existe tal atitude de preconceito/discriminação, 56,6% dos estudantes disseram que a escola preocupa-se em resolver os problemas referentes ao preconceito e discriminação. É importante salientar que 28,2% dos alunos disseram que a escola não se preocupa com essas questões que aparecem sobre preconceito e discriminação. A esse respeito (CAVALLEIRO, 2000, p. 97), observa que a escola promove oportunidades diferenciadas para alunos brancos e negros, sustentada pelo preconceito e discriminação que emana da sociedade e que se revela para o interior da escola.

Quanto ao trabalho da escola contra a discriminação racial através de momentos de diálogos, 49% dos alunos disseram que não é uma prática da escola a realização destes debates com os alunos sobre o tema discriminação racial e ainda, 71,7% dos estudantes acredita que as determinações da lei 10.639 podem ajudar na desconstrução do preconceito racial e ainda, 85,9% dos discentes concordam /concordam totalmente que o ensino da história e cultura afro brasileira na escola pode ser um importante instrumento para uma afirmação positiva de identidade negra.

Nessa perspectiva GOMES (2008, p.72), assevera que do ponto de vista pedagógico, a superação das ideias preconcebidas acerca do continente africano e do negro brasileiro, poderá causar impactos positivos, “proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana, em uma dimensão política”, tal visão afirmativa da diversidade, segundo a autora, deverá ser problematizar com os alunos, à luz da relação de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização que envolve a história do negro em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10639/03 é uma política de ação afirmativa que, como outras, ainda demandam a vivência em todo o país. Investimentos, divulgação, acompanhamento e maior relação com os demais conteúdos do currículo da escolar média básica.

Desta forma, a educação para as relações étnico-raciais pode oferecer contribuições ao trabalho pedagógico em diferentes modalidades de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, nos processos de formação continuada e na sensibilização e comprometimento de gestores públicos e professores que assumem os desdobramentos necessários para transformar as políticas de Educação em políticas de Estado e não de governo.

Nesse sentido, a Lei 10.639, como política pública, quando implantada, pode sensibilizar, despertar interesses, apontar caminhos para uma escola mais inclusiva, que contemple a todos e todas em suas diferentes maneiras de ser e auxiliem na garantia do direito de aprender e se reconhecer diante do aprendido, atribuição que compete a cada professor em suas práticas, a cada equipe gestora, a cada um e todos nós, sujeitos históricos e responsáveis pela reconstrução de um país, que deveria se orgulhar de ser multicultural.

É do conhecimento da escola e de seus profissionais a presença da diversidade. O que falta nesse contexto é o reconhecimento desse fato, como algo relevante, importante, necessário e que pode servir como contribuição ao trabalho pedagógico, que implicará na relação com os alunos e entre eles, na relação com as famílias, e destas entre si, nas comunidades, já que a população, até então reconhecida como herdeira da escravização, passaria a ser reconhecida como importante elemento histórico da cultura nacional, em toda a sua riqueza e diversidade.

Como também apontaram os dados da pesquisa, os professores reconhecem a relevância do trabalho com o conteúdo da lei como instrumento para a desconstrução do preconceito racial e afirmação da identidade negra, por torná-lo obrigatório, mas principalmente como forma de apresentar a história do Brasil, levando-se em conta as contribuições do povo africano, bem como destacam a relevância das contribuições e influências culturais para a cultura nacional.

Por conseguinte, enfatizamos a necessidade preponderante atribuída a instituição escolar como promotora do rompimento com o silêncio que envolve a discussão inerente a questão racial em seu espaço, pois se mantendo na desinformação, no não enfrentamento das questões étnico-racial, garantirá o descompromisso com uma questão social das mais importantes em termos de envolvimento, refutando assim a possibilidade de uma educação cidadã ancorada no reconhecimento e na valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. (2006). **Relações raciais na escola: Reprodução de desigualdades em nome da igualdade.** Brasília> UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas.
- BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.** 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL. **Parecer do CNE/CP 003/2004**, aprova em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação da relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder - racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** São Paulo: Summus, 2000.
- COURTINE, J. **Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública.** São Paulo: Claraluz, 2006.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. (2002). **África-Brasil no pensamento escolar. Revista Káwé Pesquisa.** Ilhéus/BA, v. 1, n. 1, p. 14-18.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação.** Porto: Edição Afrontamento, 2006
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2005.

GOMES, Nilma Lino. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, p. 39-62.

_____. (2008a). **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?** Disponível em <http://www.anped.org.br/25/nilmalinogomes_t21.rtf>. Acesso em 21 out.

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

_____. (2005). **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão IN Educação anti-racista: caminhos pela Lei n. 10639/03**. Coleção Educação para Todos.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH**. Universidade Federal de Minas Gerais, 1985. (Dissertação de mestrado) IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese e indicadores sociais**. Rio de Janeiro: 2007.

GONÇALVES & SILVA, Petronilha Beatriz (Relatora) **Parecer das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

OLIVEIRA, I. **Preconceito e auto-conceito, identidade e interação na sala de aula**. In: CANDAU Vera Maria (coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes. 1999.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2006.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº. 10639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In; MUNANGA, kabengele. (Org.) **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10639/2003**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.21-38.

SILVA, NANICLEISON JOSÉ. **Relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar**. Dissertação de Mestrado, Lisboa, 2013.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI FEDERAL Nº 10.639/03: o gato comeu?

Carla Santos Pinheiro

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar o lugar dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas na determinação da obrigatoriedade da Cultura e da História Afro-brasileira e Africana no currículo escolar pela Lei Federal no 10.639/03, que altera a Lei Federal nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A análise das categorias raça e primeira infância evidenciam uma representação duplamente estigmatizada marcada pela exclusão e pelo silenciamento das vozes das crianças negras e de suas singularidades subjetivas através de insistentes posturas subjetivas e objetivas de inferiorização e de incapacitação dos aspectos naturais e sociais destes sujeitos sócio/históricos/culturais. Os procedimentos metodológicos fundamentam-se em análise de arcabouço teórico especializado alicerçado em autores como Fúlvia Rosemberg (1996, 2012), Anete Abramowicz & Michel Vandembroeck (2013) e Nilma Lino Gomes (2002 e 2003), de leis educacionais, de documentação do Ministério da Educação (MEC) e da própria experiência da autora como mulher negra e professora de Educação Infantil. Utiliza-se da perspectiva da construção social da cor ancorada pelo Quadrado Semiótico da Igualdade (José D'Assunção BARROS, 2014) seguindo o percurso semiótico por meio do denominado “esquema positivo” para abordar sobre os atravessamentos histórico-sociais que refletem na construção e consciência da identidade étnico-racial dos sujeitos sociais da Educação Infantil. Para implementação de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial e da diversidade e para superação das representações cunhadas no conceito de desigualdade oriundas do processo escravista colonial que reflete na contemporaneidade sobre o lugar da primeira infância negra, o estudo traz considerações sobre estratégias de enfrentamento e resistência que perpassam pelas responsabilidades dos sistemas de ensino, das instituições de ensino, dos núcleos colegiados e grupos de estudos. Conclui que a não integração da creche e da pré-escola na redação da legislação que determina o cruzamento entre educação, história, cultura e relações étnico-raciais se caracteriza como indiferença aos sujeitos sociais pertencentes à primeira etapa da Educação Básica e reforça a invisibilidade de seus corpos e de sua percepção positiva na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lei Federal nº 10.639/03; Primeira Infância Negra; Identidade; Indiferença.

1 INTRODUÇÃO

A relação criança/adulto é sócio culturalmente construída na ideia da desigualdade e não da diferença. Ideias sobre criança e infância no tempo e no espaço partiam do pressuposto do ponto de vista do outro, do adulto, sobre algo inacabado ou que precisava ser suplantado.

A disparidade evidenciada na representação entre criança e adulto, tem incidência recorrente em outras relações em que as diferenças de natureza humanas (tais como: de sexo/gênero -mulher e homem; de raça/etnia - negro/a e branco/a) são forçadas como elementos cruciais que irão classificar os seres em padrão a ser seguido e, em contrapartida, em antimodelo.

A construção da identidade humana geralmente é constituída sobre a trama dos conflitos de interesse em que um indivíduo ou grupo, arbitrariamente, com o aval muitas vezes das ciências e da convivência político e social, institui como do plano da essência aspectos circunstanciais. No tocante, há aqui a defesa de que a análise das categorias raça e primeira infância evidenciam uma representação duplamente estigmatizada marcada pela exclusão e pelo silenciamento das vozes das crianças negras e de suas singularidades subjetivas através de insistentes posturas evidenciadas ou camufladas de inferiorização e de incapacitação dos aspectos naturais e sociais destes sujeitos sócio/históricos/culturais.

A análise de autores/as como Fúlvia ROSEMBERG²¹ (1996, 2012), Anete ABRAMOWICZ & Michel VANDENBROECK (2013) e Nilma Lino GOMES (2002 e 2003), de leis educacionais, de documentação do Ministério da Educação (MEC) terá por estribo os aportes do Quadrado Semiótico da Igualdade²² (BARROS, 2014) e servirá de procedimento teórico-metodológico na proposição de uma breve discussão sobre o lugar dos bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), das crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e das crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)²³ na

²¹ Por geralmente a norma gramatical privilegiar o gênero masculino, a apresentação do/a autor /a quando em primeira citação prestigiará seu nome e sobrenome e/ou será usado “gênero neutro” e/ou utilizado “/”, como “autor/a”, por exemplo - apropriação da estratégia de guerrilha feminina, alicerçada nos ensinamentos da Revista Estudos Feministas (REF/IEG), discutida por Virgínia de Santana Cordolino Nunes e analisada em sua tese de mestrado *Antropologia, Diversidade Sexual e Educação: uma experiência etnográfica no ensino público na Bahia*. Tese disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167935>

²² Algirdas Julien GREIMAS & Joseph COURTÉS são os idealizadores do quadrado semiótico (*apud* BARROS, 2014, p. 51).

²³ Grupos etários que constituem a Educação Infantil. Definidos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), com referências às características de desenvolvimento e aprendizagens aproximadas. Ou seja, por consideração às diferenças e às singularidades subjetivas das crianças não são determinações rígidas.

determinação da obrigatoriedade da Cultura e da História Afro-brasileira e Africana no currículo escolar pela Lei Federal nº 10.639/03.

A valorização da fala da autora como forma de legitimizar suas memórias e conhecimento fruto das experiências como mulher negra e professora/pesquisadora/ativista de Educação Infantil também fará parte da metodologia de trabalho.

O artigo *Educação Infantil na Lei Federal Nº 10.639/03: o gato comeu?* reconhece os esforços dos movimentos sociais, sobretudo negro, de mulher e de Educação Infantil, para construção de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e ética. Nesta perspectiva, na abordagem sobre Educação Infantil, consciência da identidade racial e o cruzamento destas categorias, busca debater sobre Educação Infantil, raça, etnia, relações étnico-raciais, primeira infância negra, criança negra a fim de que estes temas e suas representações, seus grupos de pertença, ganhem visibilidade e espaço nas agendas de políticas públicas.

2 NOTAS SOBRE O PERCURSO DA LEI 10.639/03: O GATO FOI POR AQUI

Historicamente, a permissividade quanto à descaracterização da história e da cultura da população negra, dos povos africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros, assim como da restrição da condição dos negros e negras de vislumbrarem um patamar distinto do sistema de dominação característico do período escravocrata marcou o perfil do Estado brasileiro. Sobre a construção social da cor, estabelecimento, diante da percepção da diferença, de sistema de desigualdades sociais cunhada na cor da pele, BARROS (2014) acrescenta:

A cor, na realidade brasileira pós-colonial, passou então a constituir uma diferença que habita o plano da essencialidade social e política. Mas, a verdade é que a percepção deste tipo de diferença, enfaticamente calcada na cor é uma questão cultural (embora a cor ou a pigmentação da pele, constitua um aspecto natural no sentido biológico). (BARROS, 2014, p. 51)

A diferenciação racial justificada por características físicas foi uma estratégia de atendimento de interesses, valores e necessidade dos detentores do poder para justificar a dominação dos grupos humanos. Porém, apesar de a hipótese de raça humana oriunda do Determinismo Biológico - classificação em critérios morfológicos que, por sua vez, incluía a cor da pele - ser rejeitada pela ciência, há a defesa da categorização social de

raça que se explica pelas hierarquizações culturais marcadas pela dominação e pela exclusão que representa a realidade social e política.

Em retorno às provocações sociais, sobretudo dos movimentos sociais organizados, uma postura mais dinâmica e participativa, em certa medida, passou a ser adotada, no final do século XX, na redefinição do papel do Estado como democrático e de direito. Neste esteio, a legislação brasileira, tendo como marco a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, buscou imprimir os anseios e reivindicações sociais em sua redação.

Práticas históricas de marginalização, de hierarquias raciais, de distintas manifestações de preconceito, discriminação e racismo que imprimem tratamento desigual aos sujeitos, por vezes, são, contemporaneamente, naturalizadas também no ambiente escolar. “Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola.” (GOMES, 2002)

Com vistas à transformação do sistema e da política educacional brasileira, o presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, “questionando o forte ideário até afirmado e defendido que se refere à existência de uma democracia racial no Brasil” (ABRAMOWICZ & VANDENBROECK, 2013), em 9 de janeiro de 2003, dá sanção à Lei Federal nº 10.639/03, que nos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003) e inclui o 20 de Novembro, em celebração ao Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar.

3 A CRIANÇA (NEGRA): SUJEITO OU OBJETO?

O campo tanto político quanto acadêmico ou se furtavam de abordagem sobre criança e infância devido à irrelevância de seus representantes em aquele contexto, principalmente no aspecto econômico, ou partiam sempre de um pressuposto que o protagonismo da criança e o patrimônio histórico/artístico/cultural da infância não tinham validade.

Descartada a contribuição cronológica que referendava disputas entre/de categorias etárias (criança/criança e criança/adulto), acolhe-se, fruto de correntes como a

Sociologia da Infância o pensamento de criança não genérica que constrói sua identidade por meio de diferentes contextos pessoais, regionais, econômicos, históricos, culturais e sociais, “Esse processo de formação da identidade, tão fundamental na experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais, na primeira infância – época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais.” (BENTO, 2012)

O questionamento sobre o real lugar dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas na Lei Federal nº 10.639/03 é pertinente e atua quando se tem consciência de que as pautas dos movimentos sociais e da sociedade civil de forma geral, as práticas acadêmicas, as vivências escolares, os saberes familiares, a agenda do Estado devem reivindicar “Não a superação da infância, mas a superação de uma reflexão teórica sobre hierarquias sociais de classe, de gênero e raça que insiste em ignorar as subordinações de idade.” (ROSEMBERG, 1996)

No “reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação econômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009) e na compreensão de que as relações étnico-raciais são elementos centrais e orientadores nos processos educativos e formativos há inquietações sobre as dinâmicas que atravessam a historicidade da educação da criança negra.

3.1 CADÊ A CRIANÇA (NEGRA) QUE ESTAVA AQUI?

Conforme preconiza a LDBEN, Lei Federal nº 9.394/96, a Educação Infantil, primeira etapa, compõe a Educação Básica assim como o Ensino Fundamental e Ensino Médio – inserção no sistema de ensino que representou uma grande conquista no campo da criança/infância.

A Lei Federal nº 10.639/03 altera a LDBEN, com o acréscimo dos artigos 26A e 79B e inclui no currículo oficial de instituições da segunda e da terceira etapa da Educação Básica temas que compõem o repertório da população brasileira, porém que, muitas vezes, era silenciado e/ou abordado nos ambientes escolares de maneira marginal e estereotipada. Com isto, possibilita transformações não somente na estrutura do sistema educacional, todavia, de toda a sociedade.

Ao contrário do que acontece com as outras etapas da educação Básica, os artigos cujas alterações foram realizadas na LDBEN pela Lei Federal nº 10.639/03, que tratam

das disposições gerais, respectivamente, da Educação Básica e da própria Educação Nacional, não destacam a Educação Infantil no corpo do seu texto. No tocante, por meio da apropriação de brincadeira que caracteriza o patrimônio artístico-cultural da infância: o que aconteceu com a Educação Infantil na Lei Federal N° 10.639/03: o gato comeu? Fica a pergunta que não quer calar²⁴.

Dentre uma das possibilidades vislumbradas, mas, ao mesmo tempo considerada como incoerente, para a indiferenciação da Educação Infantil na Lei Federal n° 10.639/03 está a não obrigatoriedade do atendimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas pelo poder público devido a sua não universalização²⁵. Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. (GOMES, 2003)

O (não) lugar das creches e pré-escolas no corpo do texto das leis que simbolizam a luta por uma educação antirracista também não acontece com a alteração da Lei Federal n° 10.639/03 para a Lei Federal n° 11.645/08 que, ao reafirmar a proposta de uma dinâmica curricular que contemple a realidade pluricultural brasileira, corrige a lacuna étnico-racial com a inclusão dos povos indígenas, mas, permanece indiferente para a educação das relações étnico-raciais para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Adotar postura excludente com a realidade da Educação Infantil, “subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático” (ROSEMBERG, 2012), assinalada por um processo histórico-social de tratamento desigual, é não reconhecer manifestações do racismo estrutural e institucional na sociedade brasileira.

A não universalização da Educação Infantil, realidade no período de instituição da Lei Federal n° 10.639/03 e da Lei Federal n° 11.645/08, não mais se sustenta hodiernamente em decorrência da promulgação da Lei Federal n° 12.796/13 que também altera a LDBEN – que, dentre outras normativas está a de obrigatoriedade Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Há a ressalva que universalização da pré-escola ao passo que se configura como avanço em uma vertente, de comprometer o Estado quanto a suas atribuições, o faz de forma parcial. Com isto, retoma a antiga cisão dicotômica entre a creche e a pré-escola,

²⁴ Marcador conversacional, dito popular, que faz parte do repertório da autora do artigo.

²⁵ Realidade que cabe outra discussão por ir de encontro à Constituição Federal de 1988.

que, por sua vez, também é reflexo do sistema escravista colonial no Brasil se tomado por base características de sua criação e funcionamento.

Cabe também destacar que, apesar de o Estado utilizar subterfúgios para destituir sua competência quanto à obrigatoriedade da educação formal dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas nas legislações que preconizam sobre a educação nacional brasileira, a determinação da responsabilidade desta entidade para o atendimento educacional da primeira infância é verificado no artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Na abordagem sobre movimentos negros e Educação, Rosemberg (2012) defende que nas pautas de reivindicações de combate ao racismo educacional, até a Conferência de Durban, a vigência quanto a Educação Infantil se materializava em silenciamento. A autora trouxe a inquietação se o sujeito está relegado ao que denomina de limbo identitário antes do ingresso no Ensino Fundamental tendo em vista que, conforme suas análises, o resgate das perdas históricas no campo educacional vislumbra o espaço a ser galgado pelos adultos ou pelas crianças maiores, que, por sua vez, não representa o público da Educação Infantil. Neste mesmo ponto de vista, em resposta à instituição da Lei Federal Nº 10.639/03, a autora acrescenta:

Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: tratase de desenlace de longo percurso histórico. (ROSEMBERG, 2012, p. 33)

Na perspectiva do *mexeu com um/a, mexeu com todos/as*²⁶, “no caso específico da atuação do movimento negro, o significado da identidade racial é muito importante, pois a consciência que um negro tem de seu pertencimento racial é elemento fundamental para seu engajamento na luta política.” (BENTO, 2012).

A não integração da creche e da pré-escola na redação da legislação que determina o cruzamento entre educação, história, cultura e relações étnico-raciais se caracteriza como indiferença aos sujeitos sociais pertencentes à primeira etapa da Educação Básica e reforça a invisibilidade de seus corpos e de sua percepção positiva na sociedade brasileira. Porém, tanto indiferença que “corresponde a ignorar, contestar, rediscutir ou

²⁶ Alusão à expressão que marca a conjuntura político-social na contemporaneidade

desprezar as diferenças” (BARROS, 2014) quanto às desigualdades, são ideias transitórias, circunstanciais.

Realizar o percurso semiótico através do “esquema positivo” pelo Quadrado Semiótico da Igualdade (BARROS, 2014) é entender a criação das instituições de Educação Infantil no Brasil pelo empenho compensatório e higienista como desigualdade, a repercussão de sua prática transformada em diferença na integração ao sistema de ensino no discurso da Lei Federal nº 9.394/96 e a indiferença pela não inclusão na integralidade das leis que alteram a LDBEN (BRASIL, 1996), como no caso da Lei Federal nº 10.639/03 e da Lei Federal nº 11.645/08.

Partindo sumariamente do princípio de que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) e ancorada no percurso semiótico por meio do denominado “esquema positivo” do Quadrado Semiótico da Igualdade (BARROS, 2014), o aparato legal que institui o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileiras nas instituições educacionais formais, a Lei Federal nº 10.639/03, ignorou a “elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias”, (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012) além de omissa à realidade, às mazelas sócio-históricas que afligem a primeira infância negra nos espaços educacionais destinadas ao seu atendimento.

Não se pode perder de vista que a inquietação problematizadora deste artigo diz respeito à garantia por força de lei da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil como forma de comprometer o poder governamental a dar conta de medidas que abarquem também outras instâncias que atravessam a identidade das instituições e atores/atrizes da EI. Assim, apesar da lacuna quanto a não inserção da representação educacional formal dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas na redação da Lei Federal nº 10.639/03, publicações especializadas do MEC, com a reconhecida pressão e participação movimentos sociais, advertem em seus textos e/ou propõem uma aproximação e/ou trazem discussões densas, teóricas e de práticas, sobretudo pedagógicas, quanto às categorias raça e primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, em outrora, a autorização da negação e/ou desvalorização da história e da cultura do povo negro teve o amparo legal, contemporaneamente, reconhecidas estas posturas subjetivas e objetivas de invisibilidade e desqualificação do patrimônio e do legado da população negra, cabe também, por força de lei barrar e dirimir tais mazelas.

A adoção de políticas públicas afirmativas, como a validação da Lei Federal nº 10.639/03, ação notadamente reconhecida no processo de democratização do ensino, pretende garantir direitos humanos elementares à população negra brasileira, questionar a desvalorização e exclusão dos distintos modos de ser, viver, pensar, agir e existir em prol do conhecimento hegemônico que subordina, marginaliza, classifica os sujeitos.

A reversão quanto à representação negativa dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas negras, que se assenta na corriqueira dimensão dicotômica da negligência na prática e exaltação no discurso, depende do empenho de toda a sociedade, que, por seu turno, perpassa pelas responsabilidades dos sistemas de ensino (Governo Municipal, Estadual e Federal), dos conselhos de Educação, das instituições de ensino (rede pública e particular de ensino e instituições de ensino superior), dos grupos colegiados e núcleos de estudos²⁷, da sociedade de forma geral, com destaque a atuação da família e da comunidade.

Assim, a implementação de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial e da diversidade precisa partir da integração dos discursos tanto do movimento negro quanto dos grupos que reverenciam as diferentes experiências e vivências deste “sujeito sócio-histórico” (BRASIL 2009), a criança.

Consubstanciada na máxima de *não soltar mão do/a outro/a*²⁸, para superação das representações cunhadas no conceito de desigualdade oriundas do processo escravista colonial que reflete na contemporaneidade sobre o lugar da primeira infância negra, as ações precisam contar com os esforços, responsabilidades e sensibilidade de toda a sociedade, independente da pauta central de luta ou atuação.

REFERÊNCIAS

²⁷ Lista de grupos e entidades retiradas do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2006)

²⁸ Alusão à expressão que marca a conjuntura político-social na contemporaneidade. Não foi adotado o *Ninguém solta a mão de ninguém* devido a escolha ideológica e gramatical de que o verbete *ninguém* é pronome indefinido, entendido aqui como descaracterização enquanto sujeito social e histórico.

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. SP: CEERT, 2012. p. 47-64.

ABRAMOWICZ, Anete. VANDENBROECK, Michel. **Educação e Diferença: na direção da multidão**. In.: Anete Abramowicz e Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferença* Campinas, São Paulo: 2013. 187p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 96-117.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**. In.: _____. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 50-53.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 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. DOU, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. DOU. Brasília, DF, 9 dez. 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 167-182. set./dez 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Teorias de gênero e de subordinação de idade: um ensaio**. *Proposições*. Vol. 7. Nº 3 [21],17-23 Novembro de 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644211/11640> Acesso em: 11 de novembro de 2018.

_____. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

OS ENCANTOS DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Irene Kessia das Mercês do Nascimento

Claudia Vicente da Silva

RESUMO

O presente relato é uma experiência pedagógica, vivida em novembro de 2017, na Rede Municipal de Ensino de Olinda na Educação Infantil. A experiência vivida foi na Semana da Consciência Negra, onde foram realizadas atividades pedagógicas voltadas para consciência negra. O motivo que nos levou a realizar esse trabalho foi justamente a falta de conhecimento dos alunos em relação a cultura negra. Tendo como objetivo conhecer e descobrir a cultura africana e afro brasileira, de forma encantadora, nos primeiros anos de vida, para que esse objetivo percorresse tivemos trilhar caminhos metodológicos onde observamos o comportamento das crianças durante as aulas e descrevemos o encantamento das mesma com em relação a cultura afro-brasileira. Para fundamentação teórica desse relato de experiência, nos aprofundamos nos seguintes autores: Cavalleiro (2009) Munanga (2005) Gomes (2014). Como resultado desse projeto de pesquisa verificamos que os alunos se reconheceram com Negro, como também ficou fortalecido a cultura africana na vida dos alunos e professores.

Palavras Chaves: Educação étnico-racial; Lei 10.639/03; História e Cultura Africana; Creche Olinda-PE.

INTRODUÇÃO

Durante a semana da consciência negra no período de 20 a 28 de Novembro de 2017, foi realizado na Creche Municipal Criança Feliz da Rede Municipal de Ensino de Olinda o Projeto Conhecendo os Encantos da Cultura Africana e Afro-brasileira para as turmas do grupo 4 na creche. Sabemos que educação infantil é uma fase de descobertas e descobrimentos e o estímulo o reconhecimento das crianças e a formação de identidade, reconhecimento de sua origem, sua cor e sua etnia nos primeiros anos de vida, é de fundamental importância para seu desenvolvimento. O professor durante suas práticas, ao desenvolver nos alunos a descoberta e a curiosidade sobre suas origens, contribui para seu desenvolvimento crítico/social, que podem ser desenvolvidos a partir dos primeiros anos de vida.

O projeto além de contribuir para a formação crítico social dos alunos garante também um direito social, conquistados pelo movimento negro, que é a Lei 10.639/03 que garante que seja trabalhado na educação básica, a cultura africana e afro brasileira, combatendo assim o racismo dentro de sala.

O motivo que nos levou a desenvolver está na falta de conhecimento dos alunos da creche sobre cultura afro brasileira, pois os mesmo precisam desde cedo conhecer suas origem, para poder se afirmar socialmente. O objetivo geral desse projeto é: Conhecer e descobrir as cultura africana e afro brasileira, de forma encantadora, nos primeiros anos de vida. E os específicos são: 1-Desenvolver nos alunos o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, de forma lúdica e prazerosa. 2- Estimular a compreensão dos alunos sobre a cultura afro-brasileira, através da literatura infanto juvenil, que aborde a temática étnico racial.

Através dos objetivos desse projeto procuramos fazer com que os alunos da educação infantil, venha naturalmente, expor suas raízes, sabemos que para que isso venha acontecer não se é dia para outro, pois cada criança tem seu desenvolvimento próprio. Mas muitas vezes acontece da criança ter um comportamento violento e os professores não sabe o motivo dessa reação, por isso as atividades que estimulem o diálogo e a criatividade são de fundamental importância para os alunos. Vejamos o que autora nos diz:

Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena representação da própria história do negro em

nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente é penalizado (CAVALLEIRO, 2010, p.48).

Quando dentro de uma sala de aula vimos nossos alunos, com um comportamento agressivo e oprimido e não compreendemos, mas através da dialética e da reflexão literatura infanto juvenil, que aborde a temática étnico racial. Através dos objetivos desse projeto procuramos fazer com que os alunos da educação infantil, venham naturalmente, expor suas raízes, sabemos que para que isso venha acontecer não se é dia para outro, pois cada criança tem seu desenvolvimento próprio. Mas muitas vezes acontece da criança ter um comportamento violento e os professores não sabe o motivo dessa reação, por isso as atividades que estimulem o diálogo e a criatividade são de fundamental importância para os alunos.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL

Estabelecidas em documentos legais a Educação das Relações Étnico-Racial conforme a Lei nº 10.639/2003, ficando determinada a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da rede pública e privada da educação básica. No parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas determinações destaca:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação básica trata-se de decisão política, com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade, e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe a população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17)

Em 2008, a Lei nº 10.639/03 passou por uma modificação ao ser acrescentada a temática valorização da cultura indígena na educação básica brasileira. Para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Brasil (Lei nº 11.645/08). Mesmo sendo amparado por Lei, ainda acontece muitos descasos com esses grupos étnicos.

Durante décadas os negros sofreram preconceitos e discriminações, sendo impedidos de resgatar suas memórias no âmbito educacional. Segundo Munanga (2005):

Resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é o fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA,2005, p. 15)

Desde a década de 70, movimentos sociais, como o “Movimento Negro”, se mobilizam na luta por direitos de igualdade racial, dentre esses direitos, uma educação sem barreiras preconceituosas. Percebe-se que a partir desses movimentos, conquistou-se grande avanço em defesa da cultura africana e indígena em nosso país.

Segundo Gomes (2015) a Lei Federal nº 10.0639/03 assegura a obrigatoriedade, porém deve-se discutir como fazer a implantação desta Lei dentro do ambiente escolar, para que de fato, esteja presente no currículo escolar e seja executado o que é explícito em Lei. Ou seja, a Lei determinou, mas como de fato estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas para trabalhar a temática Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas da educação básica.

Entendemos que toda a comunidade escolar precisa compreender a importância de está incluso o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, uma vez que este trata da diversidade étnica e cultural do nosso país.

Acreditamos ainda que quando a escola quebra as barreiras do preconceito, acontece um movimento de relação entre as pessoas que compõem este espaço, onde perpassa a aprendizagem e vários conhecimentos. Partindo da premissa que nos direcionou o significado do conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais, destacamos os autores Verrangia e Silva, que diz:

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira.(VERRANGIA e SILVA,2010, p. 710)

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana observamos a promoção de uma educação para cidadãos no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnicas. Vejamos o que ressaltou no Art. 3º da CNE/CP 003/004, o qual destacou em seu documento tal objetivo:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL,2004)

Para Gomes (2014) a importância de ensinar relações étnico-raciais é:

Valorizar a cultura afro-brasileira como um componente nacional, estudar a história mundial com um olhar menos eurocêntrico, compreender as lutas do movimento negro pela igualdade social e racial no país, bem como pela superação do racismo, etapas de transformações.

Vale à pena ressaltar que a escola é o local que fornece conhecimentos onde não deveriam predominar o preconceito e a discriminação, sendo ela uma peça fundamental para uma educação antirracista.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica é exercício contínuo que abarca toda a dimensão da escola a fim de colocar em prática o que é planejada. É através da prática que é possível ver o resultado de perto, no entanto, a prática pedagógica não se limita apenas a sala de aula. A prática tem uma dimensão ampla que envolve todos os atores da escola e tem várias intencionalidades a serem alcançadas dentro da escola, seja ela exercida na sala de aula, na biblioteca, na quadra de educação física ou nas reuniões de pais e mestres. Enfim, existem várias áreas dentro da escola que observamos a prática pedagógica, como destacou Franco(2016):

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. (FRANCO, 2016, SN)

Com esse trecho, percebemos que a autora argumentou que a prática pedagógica da escola está organizada para atender as necessidades educacionais daquela comunidade social, ou seja, suas práticas visam contribuir para formação de um sujeito que tenha consciência crítica sobre a realidade da comunidade que o mesmo faz parte. Na escola os alunos vão conhecer a temática que culminaram construção de seus argumentos, vão ter

domínio de disciplinas que irá ajudar a se relacionar com o seu dia a dia, de modo mais consciente e participativo, ou seja, toda prática pedagógica tem um objetivo a ser alcançado para o bom desenvolvimento da escola.

Mesmo sabendo que os objetivos que as escolas apresentam para o processo de ensino e aprendizagem é uma relação harmoniosa de todos os componentes que fazem parte dela, é desafiador para um professor sozinho atingir todos os objetivos da prática. Para isso, faz-se necessário que se tenha na escola uma prática pedagógica reflexiva, política e democrática envolvendo todos que fazem parte da escola para que possam serem feitas as articulações e negociações necessárias a fim de alcançar resultados positivos e de qualidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é entendida em amplo sentido, pois é onde o educador analisa o desenvolvimento de cada criança, observando seus medos, angustias e seus primeiros passos, analisando também sua oralidade, sua expressão corporal sua coordenação motora e dentre outras fases de desenvolvimento que segundo Piaget (1970) as fases de desenvolvimento de uma criança vai até aos 12 anos é dividida em quatro partes que são: Sensório-motor (0 á 24 meses), Pré-operacional (2-7 anos), Operacional-concreto (7-12 anos), Operacional-formal (12 anos em diante) fases essas que são conhecidas por todo pedagogo, é na prática pedagógica que vemos essas fases de desenvolvimento formuladas por Piaget.

A Educação Infantil se torna relevante, pois se analisa-se detalhadamente as duas primeiras fases: Sensório-motor e Pré-Operacional proposta por Piaget, pois de acordo com a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos. E nesse período se torna relevante se analisar, seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Segundo Kuhlmann, (1998) pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. A Constituição de 1988 define de forma clara a responsabilidade do Estado para com a

educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré – escolas sendo como educação não obrigatória e compartilhada com a família (art. 280, inciso IV).

Podemos concluir que a educação infantil, é um dos momentos mais desafiador na vida de uma criança, pois é nessa fase que as crianças aprendem a dar seus primeiros passos de desenvolvimento, é onde se aprende a se ter oralidade, a caminhar, a ter autonomia e etc. Em sala aula o educador do Infantil, deve priorizar atividades que favoreça, o seu desenvolvimento, como incentivo ao lúdico, a imaginação, as expressões corporal, a musicalidade e etc. Pois é na educação infantil, que as crianças se liberta e expõe suas habilidades.

VIVENCIA DO PROJETO E CAMINHOS PERCORRIDOS

O projeto contou com contação de história sobre a cultura afro-brasileira, que foi realizada diariamente com alunos, sendo história sobre canções dos povos africano, bichos da África, a boneca abayomi, o maracatu, o Baobá, a capoeira, e dentre outras sendo a maioria das histórias da autora Inaldete Pinheiro sendo uma das militantes do movimento negro de Pernambuco.

O projeto contou com atividade lúdicas, como brincadeiras da cultura africana, musicas, confecção de brinquedos e confecção de cartazes. Para culminância do projeto foram apresentadas as produções artísticas dos alunos durante a feira de conhecimento da escola, que foi realizada no dia 08 de dezembro de 2017 e foram expostos todos os brinquedos produzidos pelos aluno durante as atividades do projeto.

Os caminhos metodológicos, realizado nesse projeto, foi através de análises e observações , pois através da regências observamos, como os alunos se reconhecem negro e como essa cultura está presente em sua vida, então para isso observamos sua oralidade, sua expressão corporal, e verificamos que muitos deles se identificam como negro, essa identificação se fez mas presente durante os momentos de contação de historia onde eles foram estimulados a participarem da história, onde os mesmos se sentiram encantados com o momento de intervenção. Observar e refletir a prática pedagógica, se faz necessário na vida cotidiana do professor da educação infantil, pois se é refletindo e analisando que compreendemos o desenvolvimento da criança em seus primeiros ano de vida. Neste sentido, Freire (1992, p.14) ao atribuir a observação ao ato pedagógico analisa que:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica

Ou seja, devemos analisar que a observação, deve fazer parte da vida constante do professor, observar e analisar criticamente a fim de compreender os aspectos cognitivos e sociocultural das crianças em fase de desenvolvimento, pois é analisando que podemos compreender sua diversidade cultural.

A escola quando promove reflexão sobre a cultura negra, através da confecção de cartazes e oficinas, com a participação de todos os envolvidos, fortalece a promoção da igualdade racial dentro da escola, combatendo assim o racismo e o preconceito vejamos abaixo a citação da autora:

²⁹Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola a não ser quando tratar de manifestação cultural própria, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico racial (BRASIL, 2004, p. 24).

Ou seja atividades que promovam a reflexão e venham a incluir o negro e sua cultura dentro da escola, devem ser manifestadas, por isso que no decorrer das atividades do projeto foram priorizados e expostos as manifestações culturais dos alunos, e promovendo o reconhecimento da cultura negra para sociedade.

Conclusão

O resultados que vimos no Projeto Conhecendo os Encantos da Cultura Africana e Afro brasileira na Educação Infantil na Rede Municipal de Olinda, foi o reconhecimento dos alunos como ser negro, o reconhecimento da contribuição do negro para formação de sua identidade, além do estímulo a criatividade durante as ações do projeto e da participação da família nos momentos das exposições, como também os alunos ampliaram seu universo do letramento com livros de literatura que aborda-se a temática étnico racial.

Sobretudo, consideramos de suma importância essa discussão nas pesquisas acadêmicas na qual se refere a Lei nº 10.639/2003 e suas prática pedagógicas ,uma discussão que vai muito mais além dos muros da escola, que deve ser refletida e compreendida nos modelos de educação não formal e informal também. Mas, para que

²⁹ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004

isso aconteça, a escola enquanto instituição formal e sendo ela divulgadora do conhecimento e colaboradora para formação de caráter dos seres humanos deve refletir constantemente sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, não desmerecendo os outros formatos educativos dentro da escola, mas sabemos que muitas pessoas atualmente são vítimas do racismo e preconceito. Sendo, portanto, necessário que a escola se preocupe sim com o combate deles.

A escola de forma crítica deve refletir em como contribuir para a formação de caráter dos seus alunos em relação a cultura africana, levando para outros espaços educativo essa discussão, pois sabemos o quanto se faz necessário uma educação sem preconceitos.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos: **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

GOMES, Nilma Lino. **Porque ensinar relações étnico- raciais e história da África nas salas de aula?** Blog Ensaios de Gêneros. SN. 2014. Disponível em:

FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico. Série Seminários**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. [tps://ensaiosdegenero.wordpress.com/](https://ensaiosdegenero.wordpress.com/) acesso 13/07/17

FRANCO, Amélia do Rosário Santoro Franco. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, Dezembro, 2016.

KUHMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

SABERES E FAZERES AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Waldeci Ferreira Chagas

PRA COMEÇO DE CONVERSA

A promulgação da Lei 10.639/2003 à medida que institucionalizou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na escola da educação básica, impôs as universidades o desafio de repensar a formação docente, sobretudo, porque são os Cursos de Licenciaturas mantidos por estas instituições os principais responsáveis pela formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na ponta final do processo educacional.

No entanto, professores/as da educação básica não são os únicos responsáveis pela implementação desses conteúdos na sala de aula, sobretudo, porque essa empreitada, passa pela construção de outro currículo escolar, visto se tratar de uma política pública e exige a participação da união, estados e municípios através da Secretaria de Educação, assim como das IES, de modo a garantir aos docentes formação e materiais didáticos necessários a que os conteúdos demandados pela Lei 10.639/2003 sejam implementados nas escolas e se constitua uma prática cotidiana alicerçada nas experiências das comunidades onde as escolas estão inseridas.

A demanda decorrente dessa lei exige que a formação de professores/as, no que diz respeito as ações de ensino, pesquisa e extensão sejam repensadas pelas IES, de modo que estas instituições passem a formar permanentemente professores/as capazes de ensinar história e cultura afro-brasileira nas escolas da educação básica, e assim transformem-na em espaços de inclusão, respeito e valorização da diversidade étnico-racial que as compõem, o que representa construir um novo currículo escolar e por extensão as escolas.

Nesse texto, refletimos sobre a formação continuada de professores/as e nos atemos as ações/atividades desenvolvidas pelos ministrantes do Projeto de Extensão: “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros na Sala de Aula”; projeto executado por docentes da UEPB,

Campus Guarabira e destinado aos profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado; instituição localizada na Comunidade Remanescente Quilombola em Paratibe, na cidade de João Pessoa. Analisamos os fazeres das oficinas de contação de histórias e teatro, visto as atividades desenvolvidas em ambas terem se pautado numa prática construída coletivamente e que envolveu elementos da comunidade, e assim se aproximam da educação escolar quilombola; aqui compreendida como processo educativo que consiste na inserção dos saberes e fazeres tradicionais das comunidades nos conteúdos curriculares ensinados nas escolas. Os saberes e fazeres quilombolas são meios de ensinar e aprender que expressam formas de resistência da população negra às opressões historicamente sofridas. Estão associados a constituição do quilombo, concebida como a primeira forma de resistência coletiva das populações negras (REIS, 2016).

O intuito do projeto foi o de chamar a atenção de professores/as para a construção do currículo escolar na perspectiva da educação escolar quilombola, o que incide na lida com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira. Para tanto, recorremos a observação das atividades desenvolvidas em cada oficina, assim como ao relatório final do projeto de extensão.

O DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES/AS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Na educação escolar quilombola, professores/as nas suas respectivas áreas do saber no momento de construção do currículo escolar, devem contemplar os seguintes aspectos: a formação da comunidade, principalmente as experiências de luta dos quilombolas pela permanência na terra onde nasceram, cresceram e vivem. Nesse sentido as formas de aprendizagem e transmissão de saberes, assim como os tipos de saberes e suas aplicabilidades e uso na vida cotidiana devem ser valorizados.

A proposta curricular quilombola deve possibilitar aos/as meninos/as condições e elementos didáticos e pedagógicos a que compreendam o mundo a partir do local onde vivem e atuam, identificando nele a história de vida das lideranças locais, seus pensamentos, fatos e ações nas quais estiveram e estão envolvidos.

As comunidades quilombolas a depender do local onde estão localizadas evidenciam formas de ocupação do espaço que são reveladoras das estratégias outrora utilizadas para garantir a sua existência e segurança, o que incide nas diferentes formas

de uso dos espaços, nas atividades produtivas desenvolvidas, na relação que mantém com o meio ambiente, de modo que os recursos naturais explorados beneficiem a todos.

Desde, outrora fora das políticas públicas de Estado, a gente quilombola aprendeu a superar a falta de infraestrutura local, e criou meios de deslocamento/interação com o mundo externo. Portanto, desde o passado ainda que a sociedade brasileira tenham-lhes impostos mecanismos de exclusão, elas construíram relações com o mundo urbano, e mantém seus modos de produzir, transformando-os quando consideram necessários. Não se constituem comunidades isoladas, mas ausentes das políticas públicas dos gestores/as, que nem sempre os consideram detentores de direitos, portanto, cidadãos/ãs brasileiros/as.

Esses e outros aspectos, tais como: modos de se comunicar com o sagrado, através das práticas religiosas tradicionais, tipo: umbanda, candomblé e jurema devem compor o currículo escolar; uma vez que nessas praticas religião e natureza não se separam, mas se complementam ou são partes do mesmo processo, visto que as ervas integram-nas e são utilizadas nas curas mantidas pelas rezadeiras e curandeiros/as.

Ainda que as práticas religiosas afro-brasileiras existam nas comunidades quilombolas, nem sempre são visíveis, o que assume visibilidade são os rituais cristãos, o que se constitui uma estratégia dos mais velhos que as mantém em segredo, ou as misturam nos rituais e comemorações cristãs, as quais são aceitas pela sociedade e por isso, visíveis aos olhos dos/as professores/as, o que faz das comunidades quilombolas um espaço a ser desvendado quando estes profissionais se dispõem a implementar a educação escolar quilombola.

Portanto, um desafio, sobretudo, porque professores/as não foram formados nessa perspectiva educacional; educação escolar quilombola é discussão recente na formação docente. A inserção dessa temática nos cursos de licenciaturas remete a implementação da Lei 10.639/2003, a discussão sobre educação das relações étnico-raciais, e a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira no currículo da escola da educação básica. Quando professores/as lidam com esses conteúdos sejam na educação básica ou superior nem sempre aprofundam na história das comunidades remanescentes quilombolas.

Para corroborar com essa situação os livros didáticos de História fazem menção unicamente ao Quilombo de Palmares; poucos trazem histórias das comunidades remanescentes quilombolas na contemporaneidade, o que faz com que professores/as nas

suas práticas pedagógicas em sala de aula reproduzam essa realidade, e colaborem para mantê-las invisíveis.

Embora nas várias comunidades quilombolas espalhadas Brasil afora haja escolas públicas, nem sempre o currículo escolar e as práticas pedagógicas nelas recorrentes valorizam as suas histórias e culturas, como era o caso da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado; instituição localizada na Comunidade Remanescente Quilombola de Paratibe, em João Pessoa-PB. A percepção dessa realidade levou um grupo de professores/as a refletir sobre suas práticas pedagógicas e o currículo escolar.

Conhecer o chão onde a escola está inserida e os sujeitos que a frequentam é indispensável à construção de uma escola democrática que valorize a educação escolar quilombola. O primeiro ato resultante dos novos comportamentos dos/as professores/as foi a construção do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da educação escolar quilombola, prática que está em consonância com a efetivação da educação étnico-racial, pois, de acordo com as orientações para a legitimidade dessa modalidade de educação, cabe à rede pública de ensino, em especial à escola,

Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando o seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2009, p. 38, grifo nosso).

Portanto, havia um fazer inicial na escola com a história e cultura afro-brasileira que antecedeu a efetivação do Projeto de Extensão *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros na Sala de Aula*, e que fora fruto da reflexão que professores/as passaram a fazer da sua prática e da relação dessa escola com a comunidade. A partir da experiência vivenciada no projeto *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas: sou negro na pele, na alma, na voz e na luta*, professores/as sentiram a necessidade de formação na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana para assim ampliarem suas práticas em sala de aula e a relação com a comunidade, além de fazer valer a educação étnico-racial. Foi da necessidade de aproximar a escola da comunidade e vice-versa que nasceu o Projeto *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas: sou negro na pele, na alma, na voz e na luta*. Com o intuito de cumprir o que determina a Lei n. 10.639/2003, professores/as se

reuniram e, após longas discussões e reflexões, elaboraram-no e o executaram durante o ano de 2015, e nele foram envolvidos profissionais das diversas séries, áreas do conhecimento e dos três segmentos, o ensino fundamental I, II e EJA.

Durante a execução do projeto, professores/as sentiram a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira. Por isso, buscaram formação. Frente a essa realidade, a equipe pedagógica e a Gestora Escolar saíram a campo na busca de formação que pudesse atender à demanda dos docentes, pois a perspectiva era a de aprofundar as práticas desenvolvidas e decorrentes do projeto *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas*. A partir de então, gestora escolar e equipe pedagógica passaram a participar de eventos/cursos na área da educação étnico-racial para assim poderem colaborar com os/as professores/as na ampliação desse projeto e na reinvenção do PPP, de modo a atender à realidade da escola.

Durante o seminário do “Pacto Paraibano pela Implementação e Efetivação da Lei 10.639/2003 nas Redes de Ensino Pública e Privada da Paraíba”, evento realizado em dezembro de 2015 na cidade de João Pessoa e promovido pela Secretaria de Estado da Educação, conhecemos a equipe pedagógica da escola. Na ocasião, professores/as apresentaram suas experiências com o ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. A equipe pedagógica nos convidou a colaborar com o fazer da escola. A nossa colaboração seria ministrar formação para professores/as, de modo a fundamentar as práticas até o momento realizadas. De imediato, aceitamos a proposta, visto ser desafiante, pois pela primeira vez trabalharíamos com professores/as de uma escola numa comunidade quilombola urbana e interessados/as na construção de uma proposta curricular na perspectiva da educação escolar quilombola. Esses fatos justificaram a execução do Projeto de Extensão *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros na Sala de Aula* junto aos/às professores/as dessa escola, sobretudo porque seus fazeres se confundiam com o que, desde 2000, desenvolvemos na UEPB no Curso de Graduação em História, ministrando os componentes História da África e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O Projeto foi desenvolvido a partir da metodologia de oficinas. A perspectiva foi a de possibilitar aos/às professores/as a construção de metodologias do ensino de história e cultura afro-brasileira, de modo a aproximá-los da comunidade. Para tanto, ofertamos as oficinas de teatro e contação de história.

OFICINA DE TEATRO

Através dessa linguagem, especificamente dos jogos teatrais, foram trabalhados conteúdos de história e cultura afro-brasileira, de modo lúdico, interativo e participativo, envolvendo professores/as no processo de construção do conhecimento, e assim foram-lhes possibilitadas práticas de desconstrução dos estereótipos sobre as pessoas negras e de enfrentamento do racismo. Os jogos teatrais foram trabalhados na perspectiva de que professores/as pensassem sobre como utilizar essa metodologia para ensinar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira em sala de aula.

O ponto inicial foi o exercício de reflexão filosófica a partir de duas provocações aos professores/as. A primeira com a pergunta: Quem sou eu? Foi à pergunta que norteou grande parte da discussão, e tivemos várias respostas, sejam elas com abordagens religiosas, científicas e poéticas.

Na sequência com a segunda provocação e não menos importante pergunta: Quem é o outro? Foram trabalhadas as formas de pré-conceitos existentes na sociedade brasileira, a partir de então foram trabalhadas as imagens como nos vemos. Nem sempre elas condizem com o que os outros nos veem. As respostas foram relacionadas com a criação de personagens num espetáculo de teatro, onde um ator é possível representar vários personagens. Assim no cotidiano levamos conosco o modo de como fazer teatro, sobretudo, porque na vida nunca somos os mesmos nos diferentes momentos. Tudo muda, nosso comportamento é relativo ao ambiente, às pessoas e situações que vivenciamos cotidianamente.

Na educação professores/as também assumem papéis diferentes, até mais do que deveria. Por isso, é importante fazer exercícios de reflexões sobre quem somos e quem é o outro para termos uma compreensão mais ampla da realidade e dos/as alunos/as com quem se convive na escola.

A partir de cenas fixas professores/as foram interpretar o que a cena representava. Com isso foram trabalhadas as múltiplas interpretações dentro de uma cena e como algo pode tomar proporções diversas se for olhado por ângulos diferentes.

Na dinâmica seguinte professores/as teriam que contar uma história a partir de três cenas sem se utilizarem da oralidade. Foi proporcionada essa metodologia para se

trabalhar a história e cultura afro-brasileira em sala de aula de modo que todos participassem e transmitissem mensagens se utilizando apenas de gestos corporais.

Professores/as puderam perceber como o teatro é algo que está ligado ao cotidiano e muitas das vezes não percebemos. De posse dessa discussão foram apresentados meios de se trabalhar o teatro na sala de aula e ter melhor aproveitamento no ensino de história. Ou seja, como é possível atingir a subjetivamente do indivíduo com o teatro, e fazer dessa metodologia uma ferramenta que possibilite o diálogo e aproximação dos/as alunos/as com os conteúdos estudados, e por extensão a identificação com a história da comunidade, que é a sua.

A perspectiva foi a de possibilitar aos/as professores/as o teatro como metodologia para se ensinar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, o que consiste em utilizarem os recursos existentes a sua volta e na escola, e nesse sentido o principal elemento são os estudantes, seus corpos com suas características para então discorrer sobre os conteúdos demandados pela lei 10.639/2003, e assim aproximar o fazer pedagógico da perspectiva étnico-racial, e por extensão quilombola, sobretudo, porque, os estudantes partirão da realidade na qual estão inseridos para encená-las na escola e assim perceberem o quanto estão imersos na história do Brasil, e vice-versa. Assim perceber que a história feita por gente negra, outrora escravizada é uma história de resistência e não da aceitação da condição a que foram submetidas.

Essa metodologia possibilita que estudantes e professores/as aprendam que se outrora seus antepassados lutaram contra a opressão, o cativo e as condições desumanas, eles/as não devem aceitar a condição que estão, e tem a responsabilidade de dar continuidade às práticas de resistência, ou seja, as suas histórias na contemporaneidade, uma vez que práticas de resistências, o que evidencia que a sociedade brasileira ao longo da história não construiu meios de inserção das pessoas negras na sociedade. Basta olhar as condições da comunidade de Paratibe, e dos seus moradores/as.

As pessoas nas comunidades quilombolas, apesar da Constituição de 1988 lhes garantir o direito de acesso e permanência nas terras onde viveram seu ancestrais, elas vivem sob ameaças do capital representado pela especulação imobiliária que tem a todo custo lhes furtado as terras, e matado suas práticas culturais. Se Paratibe existe, deve-se a resistência, desde os antepassados.

OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Na tradição afro-brasileira, os idosos possuem papel importante na manutenção, preservação e divulgação dos seus valores civilizatórios. Para tanto, a contação de histórias é uma prática inerente e possui forte relação com a cultura nordestina e quilombola.

Através da contação de história, professores/as entraram em contato com os elementos da cultura afro-brasileira, sobretudo porque os contos e as histórias fazem parte do universo cultural dos negros, que desde outrora a utilizam para explicar os fenômenos sociais e naturais experimentados pela comunidade. A contação de história possibilitou que professores/as, a partir da compreensão das histórias lidas, reinventassem mundos, personagens e tramas, tornando-os reais aos olhos e ouvidos dos/as ouvintes. Essa metodologia, além de permitir o aprendizado de conteúdo, ainda estimula a leitura e a escrita, especialmente a criatividade, uma vez que a história contada a partir dos elementos afro-brasileiros possibilitou que professores/as reconstruíssem seu imaginário e representações sobre as histórias e culturas afro-brasileiras. Também foram desenvolvidas técnicas de leituras, interpretação e apresentação, porquanto a contação estimula a percepção, atenção, leitura e escrita de outras histórias de negros/as.

Nessa empreitada discutiu-se sobre a utilização da oralidade como ferramenta metodológica para se ensinar história e cultura afro-brasileira. A oralidade ou a transmissão de sentido através da fala, já vem sendo utilizada há muito tempo por professores/as no cotidiano escolar, sobretudo, porque o processo ensino aprendizagem ocorre mediante diálogo entre professores/as e estudantes. Ainda que estes profissionais não tenham consciência da oralidade como metodologia de ensino, esta é uma estratégia recorrente a sua prática. Ter compreensão disso é relevante porque é possível inovar o ensino de história ou de qualquer outra matéria através da oralidade, haja vista essa metodologia fazer parte das culturas dos negros/as e, portanto, dos brasileiros/as. É possível unir a contação de história à prática pedagógica cotidianamente desenvolvida em sala de aula.

Na contação de história não só a fala é necessária, mais também a reprodução dos sons e ruídos que façam parte do contexto, ou seja, da história narrada. Durante a história contada, a Professora se utilizou de vários materiais como triangulo, tambor, cano de PVC, enxada reco-reco, pedaços de madeira e chocalho para produzir sons nas histórias contadas e assim ampliar a aprendizagem acerca dos elementos que compõem o universo da cultura afro-brasileira.

Como exercício passou a contar uma história e utilizou vários objetos para produzir os sons, e assim criar situações de conforto e desconforto conforme a narrativa solicitasse. Para tanto, pediu aos/as professores/as cursistas que ficassem de costa enquanto ela no centro do círculo contava a história.

A perspectiva era a de eles/as tivessem a experiência dos sons produzidos sem que enxergassem os objetos. Com essa metodologia, mostrou que a contação de história envolve várias técnicas, sejam elas vocais ou sonoras produzidas por objetos diversos.

Através da contação de história é possível professores/as trabalhar os conteúdos de modo diferente sem obrigatoriamente ficar preso ao quadro, giz e texto didático, principalmente porque vivemos no mundo do visual das formas prontas que se colocam a nossa frente e quando quebramos com isso ao pedir que os estudantes fechem os olhos e escutem uma história, e nela sons são reproduzidos, obviamente a paisagem é criada pelos estudantes ouvintes, ainda que o cenário não tenha sido construído. Esse tipo de metodologia estimula a imaginação, e a criação dos estudantes, pois eles/as passam a construir a imagem sobre a história narrada e ouvida, o que também estimula professores/as a inovarem metodologicamente.

Essa metodologia recupera a prática humana no fazer pedagógico de professores/as na escola, uma vez que o processo ensino aprendizagem ocorre na relação que professores/as estabelecem com estudantes, uns com os outros/as e com a comunidade. A aprendizagem não se dar numa relação tecnicista, afinal trabalhamos formando seres humanos que chegam à escola com conhecimentos e experiências de vida diversas, e com capacidades de aprender novas experiências.

Por isso, é preciso professores/as escutarem os sujeitos com quem lidam cotidianamente em sala de aula, e junto com o exercício de falar é preciso também saber silenciar e ouvir o outro que está próximo a nós.

Através da contação de história e o uso de objetos simples é possível trazer um novo olhar metodológico para a sala de aula e ensinar história e cultura afro-brasileira. Isso ficou evidenciado na participação dos/as professores/as nos exercícios demandados na oficina de oralidade e contação de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser uma nação formada pelas culturas indígenas, europeias e africanas, o currículo nas escolas da educação básica e superior no Brasil deveriam manter a

perspectiva da educação étnico-racial. No entanto, neste é recorrente a perspectiva eurocêntrica de história, ciência, cultura, e religião; o que faz com que professores/as mantenham práticas pedagógicas que não correspondem com à realidade das comunidades e das escolas; principalmente nas instituições públicas da educação básica. De certo modo, a escola que deveria ser por excelência o espaço de valorização, respeito e promoção da igualdade racial, historicamente tem desrespeitado os modos de ser e fazer das crianças e jovens negros, e lhes negado, assim como aos não negros, o direito de conhecerem e aprenderem sobre a história e cultura afro-brasileira.

Por isso, implementar esses conteúdos no currículo da escola da educação básica é um desafio permanente, e exige mudança de postura de gestores/as e professores/as, o que incide na construção de políticas públicas de educação para pessoas negras por parte da união, estados e municípios, formação de professores/as na perspectiva étnico-racial e outras práticas dos professores/as da educação básica, principalmente que rompam com a perspectiva eurocêntrica que ainda caracteriza o currículo escolar. Portanto, trata-se de as IES, e Secretarias de Educação implementar políticas públicas para as populações negras e não promover ações isoladas e pontuais em determinados momentos do ano letivo.

Nesse sentido, o Projeto de Extensão: Saberes e Fazeres Afro-brasileiros na Sala de Aula se enquadra nas ações afirmativas para negros, e se constitui num fazer da UEPB que colabora com a promoção da igualdade racial, sobretudo, porque é uma ação permanente e faz parte da política e do compromisso dessa instituição em formar professores/as capazes de atuar de modo a promover na sala de aula da educação básica a inclusão, valorização, e o respeito a diversidade existente nas escolas e na sociedade brasileira. O foco nesse projeto foi a educação escolar quilombola, uma vez que foi desenvolvido numa escola quilombola.

REFERÊNCIAS

CHAGAS, Waldeci Ferreira. **Projeto de Extensão Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula**. UEPB: Guarabira, 2017.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Educação Escolar Quilombola: proposta de uma educação diferenciada. In. **Revista da ABPN** • v. 8, n. 19 • mar. 2016 – jun. 2016, p.121-139.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Obriga as escolas públicas e particulares da Educação básica a inserir no currículo escolar os conteúdos de história e

cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Presidência da República – Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

IDENTIDADE NEGRA E JUVENTUDE: UM OLHAR SOBRE O CORPO NEGRO NA ESCOLA

Beatriz Gonçalves de Lira
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa

1. INTRODUÇÃO

A identidade como fenômeno social está presente no discurso da sociedade contemporânea. Dentre essas múltiplas sociedades existe a composta pela população negra, a qual vem conquistando seu espaço por meio do movimento negro desde o período escravagista. Ao encerrar esse longo período, a população negra iniciou então um novo desafio: a luta contra o preconceito e desigualdade social.

Atualmente o objetivo do movimento negro³⁰ está na compensação por todos os anos de trabalho forçado e à falta de inclusão social após aquele período; a falta de políticas públicas destinadas a maior presença do negro no mercado de trabalho e nos campos educacionais. Também, a efetiva aplicabilidade das leis³¹ que buscam a criminalização do racismo e a plena aceitação e respeito à cultura e herança histórica.

Nesse contexto, o processo de construção da identidade negra sofreu fragmentações, enquanto uns reconhecem-na, outros têm dificuldade em se posicionar e a camuflam, sustentados na ocorrência da mestiçagem. O discurso de identidade não é algo recente, mas é notório que hoje em dia os jovens têm sido protagonistas no processo de reconhecimento das suas identificações raciais, estabelecendo ligações desde cedo, principalmente dentro de instituições escolares assim projetando sua ideologia para a sociedade em geral.

Observa-se que ainda há carências nas discussões de identidade negra na sua relação como a corporeidade que o compõe. Logo, surge como inquietação para este trabalho, a relações corporais na escola que são vividas pelo jovem negro, de modo mais enfático a identidade negra e a percepção dos jovens sobre corpo negro inserido no ambiente escolar sendo este o foco temático de problematização. Nesse contexto,

³⁰Movimento Negro (ou MN) é o nome genérico dado ao conjunto dos diversos movimentos sociais afro-brasileiros.

³¹ Lei 10.639/03 e a Lei 7.716/89.

pretende-se responder ao seguinte questionamento: Quais as representações e concepções sobre o corpo negro, construídas dentro e fora do ambiente escolar pela juventude?

O despertar para o tema da pesquisa se deu após iniciar estudos junto ao NIGER - Núcleo Investigativo de Grupos Étnicos- Raciais, projeto de extensão do IFCE/ Campus Juazeiro do Norte e com os estudos no GEPEECOS- Grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão, em Educação, Corporeidade e Sociedade. Bem como, o meu contato com a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro, na qual cursei o ensino médio, em regime regular, entre 2010 e 2012. Recordo-me que, àquela época nada se tratava sobre os aspectos culturais afro-brasileiros em sala de aula quando não estava próximo do dia da consciência negra. Recentemente a escola tornou-se de ensino integral, o que percebo ser a hora de investigar se houve mudanças desde então.

A presente pesquisa justifica-se, portanto, na fomentação dos debates acerca do tema em uma escola estadual de tempo integral³², já que há um período de disciplinas eletivas³³ voltadas a temas específicos, o que torna oportuna a integração da temática. Embora a Lei nº 10.639/03 estabeleça que deve-se incluir no currículo oficial da rede de ensino público a temática "História e cultura Afro-brasileira", ainda há muita ineficácia na aplicação do citado dispositivo legal, o que acaba negligenciando o conhecimento desse aspecto tão importante para a formação cidadã. Partindo desse pressuposto pode-se observar nesse estudo como a referida escola atribui valores identitários aos seus alunos, e como se dá todo o processo de reconhecimento por parte deles, assim contribuindo para melhoria da sociedade, para compreensão do mundo em que se vive e/ou ainda para desenvolvimento e emancipação do jovem negro na atualidade.

Diante das questões expostas tem-se como **objetivo geral**: analisar as representações e concepções sobre o corpo negro construídas dentro e fora do ambiente escolar pela juventude. De modo particular o estudo se organizou com base em três **objetivos específicos**: a) identificar a forma de reconhecimento dos jovens quanto ao ser negro; b) verificar a concepção dos jovens sobre as formas de reconhecimento do corpo

³² O termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. A maioria das unidades de ensino que adota esse modelo geralmente implementam a extensão do tempo em turno e contra turno escolar – durante metade de um dia letivo, os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, como português e matemática, e o outro período é utilizado para aulas ligadas outras temáticas, como artes e esporte.

³³ O aluno deve escolher duas disciplinas eletivas por semestre de acordo com seu interesse por tal temática abordada.

negro dentro e fora da escola; c) compreender as representações dos jovens sobre o corpo negro na sociedade e suas influências no reconhecimento social.

2 NEGRO E IDENTIDADE NA ESCOLA: análise dos aspectos conceituais e sociais

O presente trabalho tem, no conceito de identidade negra, seu eixo central. O conceito de identidade, em verdade, abrange várias interpretações com posturas bem distintas. Portanto não se deseja aqui uma hierarquia da identidade negra – foco do estudo em relação às demais, mas optou-se por esse marcador identitário pelo contexto histórico em que nosso país se desenvolveu, retirando os direitos dos portadores dessa identidade e transformando-os em meros escravos.

Os efeitos da representatividade do negro se repercutem na forma como este se reconhece e se identifica socialmente, por vezes há uma dificuldade de se perceber pertencente a raça negra justamente por estar socialmente a conviver com grupos que buscam se distanciar das características que compõe o negro.

Gomes (2003) declara que a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

A identidade negra vem carregada de lutas, a procura de sair de uma visão negativa do ser negro buscando enaltecer os aspectos positivos da cultura negra afim de reafirmar sua essência, bem como de seu grupo racial. Nesse sentido, nota-se que a reconstrução do “ser negro” passa por um processo de conscientização e valorização da negritude e pela construção política e sociocultural de sua identidade.

Carvalho (2005) baseada em pesquisa desenvolvida junto às turmas de 1ª a 4ª séries de uma escola pública no Município de São Paulo, em seu artigo discutiu as diferenças entre a classificação racial dos alunos feita pelas professoras ou por eles mesmos. O conceito de raça adotado é o de “raça social”, isto é, um construto social baseado numa idéia biológica errônea, mas eficaz na manutenção de privilégios. Concluindo que o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras em lugar da autoclassificação decorre tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras, principalmente os meninos. Enfatiza ainda que não se trata de acusar as professoras de

uma deliberada discriminação racial, mas de perceber como o racismo, presente na sociedade brasileira como um todo, penetra também nas relações escolares.

A escola, por sua vez, é o ambiente ideal para disseminar ideias, sejam elas positivas ou negativas. Mediante a esse dualismo, desenvolve-se uma série de preconceitos raciais em relação ao aluno negro - identificando-se assim ou não - o olhar do outro sobre ele torna-se perspicaz em matéria de *bullying*, a discriminação torna-se corriqueira, assim acaba o aluno alvo sufocando sua identidade negra, negando-a para poder viver em paz no seu ambiente de estudo. Por outro lado, a instituição deve estar atenta as essas questões e buscar alternativas de reverter esse quadro, evidenciar a identidade de cada estudante de maneira positiva. O jovem com suas diversas identidades busca respeito e liberdade para vivenciá-la. Embora se saiba da importância dessa discussão, pois já existem muitos estudos acadêmicos sobre o tema, um silêncio paira, na maioria das escolas, em relação à questão racial. Conforme Gomes (2002) ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar.

METODOLOGIA

A metodologia configura a pesquisa de natureza qualitativa, de campo, de cunho descritivo. A população do estudo foi composta pelos alunos do ensino médio de uma escola estadual em tempo integral, localizada na cidade de Caririçu, região Sul do estado do Ceará. Dos alunos matriculados no ano letivo de 2018, participaram 65 dos 124 estudantes do 1º ano em regime de tempo integral, este aspecto se justifica pôr a instituição estar em transição, com alunos do 2º e 3º em regime regular, este aspecto se justifica pôr a instituição estar em transição, com alunos do 2º e 3º em regime regular. A amostra foi composta por aqueles jovens estudantes que se autodeclararam negros totalizando 10 alunos. A cor da pele como identificação racial será utilizada como parâmetro, pois acredita-se que a população da pesquisa possui uma maior autonomia e relação pessoal para expressar sua percepção sobre a identidade negra o que ajudará na condução da coleta de dados da pesquisa. A coleta de dados foi realizada em dois meses, e todos participantes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE). Para

a primeira fase fez-se uso do questionário fechado sobre a identificação racial³⁴ dos jovens, já para a segunda fase utilizou-se de uma entrevista semiestruturada com quem se reconhece negro sobre a concepção do corpo negro e as representações do negro na escola e na sociedade, porém do grupo apto a realizar a entrevista, 01 aluno desistiu e 01 não compareceu a dois encontros seguidos entrando em período de férias na instituição, assim, sem apresentar justificativa da ausência, gerando ao final 8 entrevistados. A análise de dados foi realizada com base em Bardin (1977).

4. IDENTIDADE NEGRA, CORPO E ESCOLA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DISCENTES

Este estudo é fruto das informações adquiridas no processo de coleta de dados, o qual tem a intenção de discutir as percepções discentes sobre as relações que permeiam a identidade negra e o seu corpo. A partir dos resultados obtidos surgiram cinco categorias de análise, todas que foram elencadas são relevantes no enfoque da pesquisa e contribuem no entendimento da identidade negra no contexto escolar.

4.1 Categoria 01: Reconhecimento dos jovens quanto ao ser negro

Considerando que apenas os jovens que se identificavam como negros foram convidados a participar das entrevistas, os alunos também foram questionados sobre o fato deles em algum momento terem negado a sua condição de negro durante a sua vida. Diante das respostas obtidas observa-se na tabela 01:

Tabela 01: A negação da identidade negra e suas motivações

A negação da identidade negra em algum momento da sua trajetória	Motivos	Nº
Sim	Por ter ocorrido rejeição familiar; Pôr as características físicas não serem aceitas; Por ter mais contato com pessoas brancas;	03
Não	Por achar feio a negação; Por esse reconhecimento está no processo educacional;	05

Fonte: Entrevista realizada pela autora

³⁴ Questionário elaborado pela a autora com base no Questionário da Pesquisa das Características Étnicos Raciais da População – 2008. PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro. Editora IBGE. 2013

Em despeito aos alunos que assumiram ter em algum momento negado a sua identidade, as motivações justificadas estão relacionadas ao processo de discriminação, por possuir traços negroides.

J03- Já, assim na parte do cabelo, tipo quando eu era menor eu sofria muito preconceito com esse negócio de cabelo, porque meu cabelo era mais cacheado ainda, era muito crespo, aí as crianças costumavam implicar com isso “ó o cabelo num sei quê” aí eu passei até alisante uma vez (risos), fiquei passando, passei em torno de 2 vezes e usava ele... Chegou um determinado tempo que minha irmã disse “vamos testar teu cabelo solto?” aí eu disse “vamos”, aí deixei e gostei, e nunca mais pranchei, e até hoje tenho trauma de prancha (risos) Se você chegar e disser assim “vamos pranchar teu cabelo?!” eu digo “não, num tem quem faça”. (Então acha que sua identidade vai partir do cabelo). Do cabelo e também da cor, porque a descendência da parte do meu pai são todos negros, não tem nenhum de pele clara, só da parte da minha mãe.

Percebe-se nas respostas o pesar do racismo manifestado muitas vezes por familiares, o que acaba maltratando mais, por outro lado, no caso da J03 a mãe foi uma incentivadora no processo de aceitação. O cabelo surge aparentemente como o alvo preferido de discriminação no caso das meninas, por causa dessas situações vão transformando seus fios até quando não suportam mais a carga de ter que negar sua identidade para satisfazer os olhos racistas. “O cabelo Afro é parte essencial do perfil estético da identidade negra, sendo um forte indício de procedência étnica e cultural. A forma como cada um trata o seu é muito particular, e dependendo de saber ou não lidar com ele determina sua aceitação” (BLUM, EMILIANO, CÁSSIA, 2017, p.2). Assim como destacam o cabelo afro como parte da identidade negra.

4.2 Categoria 02: Percepção dos jovens sobre as formas de reconhecimento do corpo negro

A segunda categoria tem a intenção de dialogar com as percepções discente sobre o reconhecimento do corpo negro, inicialmente direcionou-se as indagações ao aspecto positivo e negativo que a relação entre padrões de beleza e corpo negro exerce entre os jovens. A visão negativa nessa relação obteve maior destaque como pode ser analisado na tabela 02:

Tabela 02: Percepção da relação entre padrões de beleza corporal e corpo negro

Relação entre padrões de beleza corporal e corpo negro	Justificativa	Nº
Percepção Negativa	O padrão do negro não é aceito;	06

	O negro associado ao padrão feminino de corpo sensualizado;	
	O padrão de artista não está associado ao de corpo negro;	
	O negro associado ao padrão corporal de discriminação e negação.	
Percepção Positiva	O negro associado ao cabelo cacheado.	01
Não percebe relação	-	01

Fonte: Entrevista realizada pela autora

Dentre as justificativas, percebe que a visão negativa está associada ao fato dos jovens não perceberem em seu entorno uma aceitação das características físicas do negro, bem como ao padrão disseminado como belo associado a artistas brancos, e quando destaca-se a beleza negra esta vincula-se ao caráter sensual do gênero feminino.

Nota-se que mulher sofre mais com a imposição de padrões estéticos, os quais aparentam não atingir o homem. Vale ressaltar que a estética do branco como o belo é bem presente nas falas. Os dados obtidos confirmam a visão de Souza (1983) quando afirma:

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é que afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos [e culturais] que discriminam uns em detrimento dos outros. (p.29)

Apesar da afirmação de Souza ser datada de 1983, no entanto, aplica-se ainda ao contexto atual brasileiro. Muito pouco mudou de lá para cá e a educação escolar também pouco contribuiu para amenizar essa situação.

4.3 Categoria 03: A percepção dos jovens sobre o trato do negro na escola

Nesse tópico se realizará a discussão da percepção dos jovens em torno do tratamento do negro na escola, de maneira que possa entender a interação e reconhecimento do negro dentro da escola. Para a discussão, os alunos foram indagados sobre como a escola trata o corpo negro se este recebe o mesmo tratamento, sendo obtido a compressão que se segue:

Tabela 03: Tratamento escolar em relação ao corpo negro

O corpo negro recebe o mesmo tratamento na escola?	Justificativa	Nº
Sim	Os laços de amizade impedem o tratamento negativo; Não associam as formas de tratamento a cor;	06
Não	Por parte dos gestores e professores Por não ligar para questão de cor de pele Pôr as pessoas terem laços de amizade	02

Fonte: Entrevista realizada pela autora

Os alunos em sua maioria, não associam as formas de tratamento a cor da pele dentro da escola, para os discentes isso não é tão enfático na escola em que estudam. Os resultados apontam que em menor proporção, mas existe tratamento “diferente” por parte da gestão escolar e professores, nesse caso o termo utilizado não se refere a algo bom, como a escola vai ajudar no combate ao racismo se ela mesma a comete? Conforme Menezes (2003):

[...] há uma aparente falta de intervenção por parte dos educadores em tal problemática. Alguns fatores que estariam implicados em tais questões seriam: i - Os educadores poderiam estar imbuídos de forte impregnação da ideologia dominante, que oprime e nega tudo aquilo que se distancia do padrão estabelecido, impossibilitando-os de pensar numa perspectiva multicultural. ii – Mitificação da instituição Escola, acreditando que ela seria a detentora de um suposto saber e, por conseguinte, "dona da verdade", intimidando alguns educadores a não macular tal imagem, não questionando determinada postura ou a adoção de determinado material didático, permanecendo a sensação de mal-estar que não é significada, ou seja, não é falada, dando continuidade ao silêncio e à cumplicidade com determinadas atitudes. iii - Falta de preparo dos professores para lidar com a questão racial em sala de aula, desencadeando a difusão da discriminação racial. Essa falta de preparo impossibilita a decodificação e a intervenção do educador em situações que denotem sinais de preconceito. (p.104 e 105)

Diante das questões expostas, nos indagamos se há de fato um tratamento na escola sem vínculos negativos associados à cor negra, ou os estudantes da pesquisa naturalizaram formas de tratamento e assim não associam a algo discriminatório. Assim, dizer que a escola “não liga para questão de cor”, é algo complexo e precisa ser melhor aprofundado em estudos posteriores.

O [racismo](#) não se perpetua por argumentos racionais, mas por uma percepção deturpada do outro. Por isso, é preciso ler o corpo dos nossos estudantes com dignidade e

respeito, e começar a educá-los para ver as diferenças como oportunidade de enriquecimento de nós todos. É ler o cabelo, a cor da pele, lábios e nariz sem uma caracterização negativa, para inclusive aumentar a autoestima dos alunos.

4.4 Categoria 04: O trato dos conhecimentos relacionados a cultura negra na escola

Nessa categoria vamos tratar sobre os conhecimentos relacionados à cultura negra na referida escola fazendo as devidas reflexões acerca da escolha dos conteúdos em que os alunos foram indagados se a escola trata de conteúdos relacionados à cultura negra, em que se destacaram os resultados expostos na tabela 04 a seguir:

Tabela 04: Conteúdo sobre a cultura negra

Conteúdo da cultura negra trabalhados na escola	Quais?	Nº
Sim	Escravidão Danças Aceitação pessoal Preconceito na sociedade	07
Não	-	01

Fonte: Entrevista realizada pela autora

As respostas destacam a escravidão como conhecimento disseminado sobre a cultura negra, e em disciplinas eletivas se trata de preconceitos e sua quebra. Tem-se um paradigma a ser vencido, isso se dá por a história ser contada apenas pelo olhar da classe dominante, ela vem recheada de racismo. Na escola é o campo onde o indivíduo tem contato com o racismo mais cruel, porque ali é negado mais uma vez sua origem, o negro não sabe realmente de onde veio, só aprende que veio acorrentado da África, então existe a necessidade de contar a história de verdade do povo negro, pois não foram escravos que chegaram aqui e sim pessoas que foram escravizadas, cientistas, matemáticos, reis, rainhas, conhecedores de tecnologias ligadas à agricultura, entre outros. Segundo Krauss e Rosa (2010)

Tal situação se desenrola, sobretudo nas aulas de História do Brasil Colonial, na qual os “negros” são retratados apenas como escravos, obedientes, coitados e suas características físicas são menosprezadas. Essa visão preconceituosa está presente em boa parte dos materiais pedagógicos utilizados pelos (as) professores (as). Esses materiais não mencionam as relações culturais e sociais dos africanos e seus

descendentes, sendo que estes aparecem apenas realizando trabalho compulsório. (p. 858 e 859)

A escola precisa realmente rever essa forma de trabalhar a questão racial. Entre as estratégias que podem ser utilizadas para estimular atitudes mais inclusivas e o respeito às diferenças, destacam-se debates, brincadeiras, contação de histórias com bonecos, o reconhecimento de situações discriminatórias, bem como a incorporação de narrativas que tragam os negros como protagonistas, mais uma vez destaco aqui a lei 10.639/03 com o suporte necessário.

4.5 Categoria 05: Percepção dos jovens sobre o corpo negro na sociedade e suas influências no reconhecimento social

Nesta categoria a discussão será feita a respeito da percepção do jovem sobre o corpo negro na sociedade e suas influências no reconhecimento social. A tabela 05, a seguir, vai tratar sobre as associações ao corpo negro que influenciam no seu reconhecimento no Brasil. Em que os alunos foram questionados se as associações ao corpo negro em sociedade influenciam no reconhecimento do negro no Brasil. Vejamos as respostas:

Tabela 05: Associações ao corpo negro que influenciam no seu reconhecimento

As associações ao corpo negro em sociedade influenciam no reconhecimento do negro no Brasil	Justificativa	Nº
Sim	Por existir discriminação	05
	Por falta de aceitação pessoal	
	Pela a forma do negro se portar na sociedade é diferente da pessoa branca	
Não	Por ser algo pessoal	03
	Por não existir um padrão para ser negro basta se reconhecer como negro	

Fonte: Entrevista realizada pela autora

A maioria dos alunos afirmam que há influências, tal evidência está relacionada à fase da vida que eles estão vivenciando, a juventude, como já foi falado nesse trabalho, o jovem tem uma necessidade de ser aceito pelo o olhar do outro, então isso atinge seu reconhecimento pessoal. Pode se perceber essas influências na fala do J08:

J08- Influencia, porque tipo assim, vamos colocar como Michael Jackson, ele já foi negro e ficou branco, ou seja, algumas diferenças

dele assim quando ele se tratou, mesmo assim dava para reconhecer que ele não era branco, até pela aparência dele, o jeito dele, o modo dele agir, porque assim tem umas pessoas que tem um jeito de dizer que “o negro quando ele não caga na entrada caga na saída” entendeu? Mesmo com alguma aparência que ele tinha, mesmo que ele mude a cor, mude jeito dele, sempre vai ter algum destaque por ele ser negro. Acho que ele mudou de cor para ser mais aceito na sociedade, em parte levo em consideração a doença dele, mas como ele já estava bem influente na mídia, acho que ele preferiu assim, também por causa da doença, mas acho que ele preferiu mais para ser bem visto.

Desse modo, podemos ver nas respostas dos jovens que há na juventude a busca pelo pertencimento a um grupo social, e que por vezes o fato de ser associado ao negro passa a ser algo negativo dentro do contexto ao qual pertence, não sendo, portanto, fácil se aceitar enquanto negro. O J08 destaca a necessidade do negro em entrar no padrão estético do branco, mesmo que por um fator patológico, houve uma apropriação de uma nova cor, porém sua identidade permanece sendo negra, pois sua origem é negra.

Segundo Munanga (2009) a maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar o “*passing*” para o grupo branco e neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Assim, percebe-se que a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros “puros” caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acessos, abrindo mão da formação de sua identidade de “excluídos”. (p. 83)

Michael Jackson, artista citado pelo J08, em sua vida pessoal passou por muitas mudanças de sua aparência, principalmente a cor de pele devido ao vitiligo, geraram controvérsia significativa a ponto de prejudicar sua imagem pública. Vale ressaltar que o que mais fez ter transformações de seus traços negroides foi ser vítima de racismo desde sua infância em ambiente familiar e social, a época que ele viveu os atos racistas eram mais explícitos, o que para ele foi complicado lidar com a enxurrada de discriminação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações e concepções sobre o corpo negro construídas dentro e fora do ambiente escolar pela juventude, carregam por vezes aspectos positivos e negativos, sejam em ambientes escolares ou na vida cotidiana. Dentre as formas de reconhecimento

dos jovens ao ser negro se destacaram contradições próprias de uma sociedade que tenta camuflar as diferentes formas de naturalização de ações racistas.

Quanto ao reconhecimento dos jovens com a cor negra nota-se a dificuldade dos alunos em se denominar negros, em que destacam terem em algum momento negado a sua identidade, sendo as motivações da negação, associadas ao processo de discriminação e racismo, que se manifestam no cotidiano, com destaque para essa situação em ambientes familiares. Os jovens reconhecem uma desvalorização da cultura negra e isso acaba por influenciar na sua identificação com a cor.

As percepções discentes sobre padrões de beleza e corpo negro destacaram a dificuldade da sociedade em reconhecer o corpo negro como belo, em que enfatizaram a não aceitação das características físicas nessa relação. É interessante notar a associação que os jovens fizeram entre beleza corporal e corpo feminino, bem como o caráter sensual que a mulher negra adquire nesse processo de reconhecimento. O que tende a ser perigoso na construção de uma identidade da mulher negra. Foi notório que o cabelo se destaca no processo de reconhecimento e identificação com o negro e que este aspecto não tem na escola um espaço de diálogo.

Sobre o tratamento do negro na escola os alunos, em sua maioria, não associam às formas de tratamento a cor da pele não sendo tão enfático na escola em estudo, mas mesmo em menor proporção, alguns alunos destacam tratamento “diferente” por parte da gestão escolar e professores o que precisa ser melhor investigado por meio de observações em estudos futuros.

Os jovens da pesquisa reconhecem que o reconhecimento social influencia na percepção sobre seu corpo e destacam a necessidade de ser aceito pelo o olhar do outro. Quando isso não acontece, então atinge seu reconhecimento pessoal e gerando sentimento de inferioridade. Sendo que todos os jovens da pesquisa destacaram em algum momento terem se sentido inferiores por conta da sua associação a raça negra.

Assim, os danos causados pelas ações racistas, somadas a invisibilidade produzida pela mídia e a herança histórica da escravidão, produzem na construção da personalidade muitas inquietações, sendo necessário estimular a conscientização de sua herança étnica, de modo a transmitirão jovem os valores de reconhecimento de si. Porém, esta realidade foi pouco expressiva no estudo. Pode-se perceber que as relações étnicas raciais são conflituosas, o que se torna necessário movimentos de avanços e recuos para a construção de identidades para o empoderamento da juventude negra.

Acreditar-se que na escola que se pode consolidar novos estereótipos a respeito dos artefatos da cultura negra, através de uma pedagogia antirracista. Apesar da Lei 10.639/03 ser negligenciada em alguns estabelecimentos de ensino é através dela que se pode ter um suporte para reconstruir a identidade nacional.

Por fim, o estudo destaca a necessidade de dá voz aos estudantes para melhor conhecer as relações educativas e afirmativas que estão sendo desenvolvidas na escola. É imprescindível que novos estudos sejam realizados, afim de apontar diferentes contextos sobre as relações étnicos raciais, bem como faz-se necessário incluir laboratórios de observação das práticas cotidianas de modo a apontar de forma mais descritivas como a escola vem dialogando com o jovem negro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1977.

BLUM, Isis Gabrielly Slompo EMILIANO, Silvani; CÁSSIA, Danielle de. **Cabelo Afro e a Estética: A Valorização dos Traços Étnicos**. Disponível em <http://tcconline.utp.br/media/tcc/2017/03/CABELO-AFRO..pdf>. Acesso em 04 de fevereiro 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino e Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm . Acesso em: 29 agosto 2018.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 N° 28

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, vol. 29, n. 1, jan.-jun. 2003, p. 171.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2002 N° 21

KRAUSS Juliana Souza; ROSA, Júlio César da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 857-878 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Cadernos de Estudos Sociais** – Recife, vol 19, n°1, p.95 – 106, Jan/Jun 2003

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. – 4. Ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. Vol.4. 1983.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

A NAÇÃO XAMBÁ, SEUS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA

Daniele Maria Soares de Carvalho

Cristiane Inácio Souza

RESUMO

O presente estudo propõe uma discussão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos com os/as jovens do Terreiro Ilê Axé Oyá Meguê, da Nação Xambá - localizada na cidade de Olinda-PE - problematizando como estas ações pedagógicas, desenvolvidas pelos mais variados agentes, corroboram com a construção de saberes, fortalecendo a identidade negra dos/das jovens. Sob o enfoque da pesquisa qualitativa, tivemos na observação não participante e na entrevista semiestruturada os instrumentos para construção de dados que, por sua vez, foram estudados a partir da Análise do Discurso. Nosso estudo toma por referencial teórico as pesquisas de Botelho (2010); Cavalleiro (2003); Ferreira e Medeiros (2012); Gohn (2014); Hampâté Bâ (2010); Maingueneau (2015); Minayo (1994); Nascimento (2012); Orlandi (1999); entre outros/as pesquisadores/as, que nos fornecem relevantes concepções para melhor analisarmos os processos pedagógicos da Nação Xambá corroborando com a construção da identidade negra das/os jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Candomblé; Nação Xambá; Educação não formal; Processos pedagógicos; Identidade negra.

INTRODUÇÃO

Há uma tentativa de se anular as identidades, culturas e epistemologias que se distanciem de uma perspectiva eurocêntrica e hegemônica. Constantemente vemos, por exemplo, atos criminosos e de racismo religioso contra as/os adeptas/os do candomblé, decorrentes, entre outros aspectos, do conservadorismo e fundamentalismo religioso que não permitem outras concepções teórico-filosóficas, que não as próprias.

Durante mais de três séculos, sob a condição de dominação portuguesa, o Brasil formou seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos sob a égide do sistema escravista que deixou severas chagas em nossa sociedade. Mesmo após 131 anos de abolição oficial da escravidão, ainda combatemos o desrespeito, a ignorância social e racial, que sacramentam práticas discriminatórias contra o povo negro, obrigando-os a empreender, ao nosso ver, uma luta diária por uma “segunda abolição”, que é tão ou mais cruel que a primeira, pois ainda insistimos em negar que somos um país preconceituoso e racista.

Este ideário - que reflete a falsa ideia de convivência e respeito harmônico entre os grupos sociais brasileiros, constituindo o mito da democracia racial, criado por Gilberto Freyre (1995), nos anos de 1930 - está tão fortemente enraizado em nós, que o reafirmamos com veemência, não percebendo como ele é nocivo para a desconstrução do preconceito e racismo étnico-racial.

Todavia, a população negra a partir dos mais variados aspectos e estratégias sempre buscou enfrentar a opressão e o racismo, a fim de ressignificar e reconstruir a História do nosso país, indo de encontro com as tentativas de se anular as identidades e culturas da população negra. Neste ponto, situamos os Terreiros de Candomblé como importantes *locus* de fomento e promoção de ideias e ações que corroboram com o desenvolvimento de uma identidade étnico-racial negra positiva.

Partindo dessas concepções, procuramos compreender o Terreiro Ilê Axé Oyá Meguê, da Nação Xambá como um espaço não formal de educação, que desenvolve práticas pedagógicas que tomam a diversidade étnico-racial como pilar, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo acerca do racismo, favorecendo o enfrentamento às práticas discriminatórias.

Sendo assim, sentimos a necessidade de desenvolver tal estudo alicerçados no campo da Educação não formal, pois esta, ao longo dos anos, destaca a relevância em compreendermos como a Educação se desenvolve nos mais variados espaços que compõem nossa sociedade.

Este artigo é fruto das primeiras reflexões oriundas de uma pesquisa que procurou correlacionar Educação e Religiosidade Afro-brasileira, coordenada pela Professora Denise Maria Botelho, a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde), e reflete anseios sociais e acadêmicos em superar lacunas epistêmicas relacionadas ao povo negro, as suas histórias, e suas especificidades.

CANDOMBLÉ, RELIGIOSIDADE E EDUCAÇÃO

Ensinar e aprender não são processos circunscritos apenas a escola. A educação para os adeptos do candomblé, por exemplo, acontece entre outros aspectos, a partir de ações socioculturais organizadas, que não fazem parte da estrutura da escola formal.

Maria Amélia Franco (2011), afirma que em qualquer tipo de organização social, nos quais os/as sujeitos interajam entre si, haverá construção de processos educativos. Deigles Giacomelli Amaro (2009), salienta que devido as inúmeras transformações socioculturais, econômicas, políticas e histórias, atrelou-se à Escola um papel centralizador dos processos pedagógicos.

Contudo, faz-se necessário compreender que processos pedagógicos também se desenvolvem para além do espaço escolar, uma vez que a formação humana é muito mais complexa e envolve mais elementos que os desenvolvidos unicamente na e pela escola formal.

Assim, Amaro (2009, p.59), defende que os processos pedagógicos são

[...] ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades/contexto temporal, espacial, cognitivo, afetivo, cultural, social, político, vivido pelos sujeitos envolvidos.

Maria da Glória Ghon (2011) e Moacir Gadotti (2005), elencam elementos epistêmicos que ratificam o quão relevantes são as ações e processos pedagógicos que são desenvolvidos nos espaços não escolares, numa preocupação em salientar o papel social transformador da Educação Não Formal.

Dialogando com essas concepções mais amplas e plurais de Educação, Ana Paula Santana (2016) e Stela Caputo (2012), evidenciam a intensidade e a intencionalidade das ações e práticas educativas nos espaços de candomblé. Estas ações são, segundo as autoras, intencionais, como salientado, mas também conscientes, sendo, entre outros aspectos, conduzidas por objetivos estabelecidos pelos princípios da ancestralidade africana, que tem com elementos basilares a transmissão oral de saberes, valorizando a convivência social através de respeito aos mais antigos.

Assim, a educação nos Terreiros é o ato de instruir buscando apropriação de saberes através de acúmulo de elementos culturais, sociais transmitidos a partir das interações. Segundo Ana Paula Santana (2016, p. 03),

[...] aos poucos e de forma intencional, os mais velhos vão transmitindo o conhecimento adequado para sua idade no santo, seja por mitos ou provérbios africanos antigos, usando a oralidade como meio, já que nenhum ensinamento é dado de forma escrita.

Esses saberes pautados na oralidade advêm, como supracitado, da herança africana, cujas civilizações estruturam-se pela e na palavra falada. Nesse sentido, Wanderson Flor do Nascimento (2012) afirma:

[...] a oralidade ocupa um lugar central em diversas cosmovisões africanas. Não porque tais povos não conhecessem a escrita, mas por uma específica relação com a palavra oral. A oralidade é, neste cenário, o lugar por excelência do saber; é a palavra falada que mantém viva a tradição.

A transmissão de conhecimentos através da oralidade exalta a apropriação dos saberes através da socialização e pertencimento cultural e para isso, Leite (2006, p. 30 apud Santana, 2016, p. 03), nos diz que “a educação no terreiro de candomblé acontece de forma gradual, sistemática e ritualística”, permeada, porém por divisões de funções em classes de gêneros com distintas atividades e reponsabilidades entre eles, prevalecendo a hierarquia e considerando que saber representa poder.

O pesquisador Wanderson Flor do Nascimento (2012) evidencia o quão relevante e basilar configura-se a oralidade, e o poder que dela emerge. Na tradição africana

[...] confia-se na palavra, apostando que, ali onde a escrita tem uma importância menor, os seres humanos se projetam na fala, são o que dizem, nela alicerçam suas crenças, saberes, práticas [...]. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 168).

Percebe-se que mesmo com os severos e atrozos processos produzidos pelo colonialismo, e, posteriormente pela colonialidade³⁵, a oralidade possibilitou, juntamente com outros fatores, cultivar vivas em nosso país muitas tradições oriundas D'África. Esses processos de resistência se mantiveram ativos até os dias atuais, configurando-se em processos pedagógicos sistematizados nos espaços de candomblé.

Assim, através desses processos de ensino e de aprendizagens pautados na oralidade, os praticantes do candomblé compreendem os significados religiosos, culturais, históricos e políticos do povo negro, passando a respeitar os fundamentos e as normas que, em maior ou menor instância dão sustentação ontológica e epistêmica a religião, como também as suas vidas.

Nota-se assim, que os elementos filosóficos-religiosos passam a orientar a vida social e familiar de seus frequentadores e esses estabelecem ligações com as atividades da comunidade religiosa passando a tomar esta comunidade como sua família.

Com deveres e obrigações, estabelecidos nas e pelas “casas de axé”, os aprendizes do candomblé vivenciam o conhecimento da religião, conhecimentos estes que passam por saberes em diversas vertentes. As músicas, os toques e as danças, a culinária, as vestimentas etc. são parte dos fundamentos religiosos e constituem uma linguagem no diálogo entre os adeptos.

Segundo a pesquisadora Stela Caputo (2012, p. 157), nas casas de candomblé, “é na experiência que se aprende e se ensina”. Portanto, a visão tradicionalista e verticalizada da educação escolar não se aplica a análise do processo de ensino e aprendizagem dos

³⁵ Segundo Oliveira e Candau (2010), colonialismo e colonialidade são conceitos que estão diretamente relacionados, mas não são sinônimos. O colonialismo faz referência a um padrão de dominação e exploração político-econômico. Já a colonialidade emerge do colonialismo moderno, configurando-se num padrão de poder que permeia desde as relações de trabalho, conhecimento, socialização etc. de um povo, e que sobrevive apesar da descolonização.

terreiros. No contexto do candomblé, mais vale a experiência que se constrói nas interações interpessoais.

Ainda de acordo com Caputo (2012), o processo de ensino/aprendizagem das crianças/jovens é orientado para praticar a religião com admiração, obediência e respeito, levando estes ensinamentos para os espaços outros. Em seu mundo lúdico-sagrado, as religiões de matrizes afro-brasileiras inserem simbolicamente as experiências vivenciadas nos terreiros transformando as brincadeiras em aprendizagens. Para Caputo (2012) e Botelho (2010), todas as práticas desenvolvidas no terreiro tem caráter educativo.

Como referendando, no decorrer desse trabalho, o candomblé tem a oralidade como elemento educativo importante. Esta configurou-se num, dentre vários mecanismos, que permitiram as populações negras resistirem ao cruel e nefasto regime de escravidão em nosso país, pois ela é “uma das principais marcas das maiorias das culturas africanas que chegaram ao Brasil” (BOTELHO, 2010, p. 2).

Nesse contexto, a oralidade possibilita estabelecer ligações intrínsecas entre memória e linguagem oral, fortalecendo a identidade em seu embasamento secular, mantendo vivas línguas africanas como *Yorubá*, dando assim, visibilidade a complexidade de culturas negras.

O culto Xambá, no qual dedicamos nossas análises, destaca como a oralidade, em sua historicidade, possibilitou sua preservação, sua resistência e enfrentamento ao racismo, em especial o religioso, desde seu surgimento.

A NAÇÃO XAMBÁ, SEUS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E OS CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA UMA IDENTIDADE NEGRA

Considerada uma das casas de candomblé mais antigas e respeitadas de Pernambuco, a Nação Xambá, segundo elucida a pesquisadora Zuleica Campos (2010), possui relevante especificidade pois é minoria ante as demais tradições Afro-brasileiras. Contudo, derivado de um significativo processo de reinvenção histórico-identitário, fomentado ao longo das décadas, e ampliado com a ascensão de Pai Ivo ao cargo de *Babalorixá* da casa, nota-se o exercício constante de preservação das tradições, desenvolvido a partir de articulações que vão além do universo religioso.

Campos (2010, p. 207) afirma que nessa busca por manter viva as tradições da Nação Xambá, Pai Ivo buscou inicialmente homenagear sua ancestralidade, em especial

sua mãe biológica a *Ialorixá Mãe Biu*, que durante os anos de repressão e perseguição religiosa foi a responsável por salvaguardar o patrimônio material, mas sobretudo imaterial da Nação. Posteriormente, ele quis demonstrar à academia que o Nação Xambá não estava fadado ao desaparecimento, como supunham alguns antropólogos nos anos 1970/1980.

Como elucidado anteriormente a Nação Xambá se reinventou em muitos aspectos, mas sem perder, seus elementos basilares. Nesse contexto, o uso das tecnologias, especialmente com a difusão e o acesso à internet, possibilitou a esse grupo fazer-se conhecido a um maior número de pessoas, em especial aos jovens.

Nessa mescla entre tradição e modernidade, Pai Ivo situa a oralidade como o elemento de união dessas duas esferas tão distintas entre si. A memória oral é o ponto convergente, pois se antes as histórias eram contadas nos fazeres diários, nas lidas da casa, agora estas também passam a ter um lugar como patrimônio, como História sendo registradas num memorial on-line, nos trabalhos e pesquisas acadêmicas, nas canções do Grupo Bongar, formado por membros da casa, entre outros.

Ao dialogar com uma das jovens colaboradora da pesquisa - ao qual daremos o nome fictício de *Luíza Bairros*³⁶ - ela destacou como é “legal e importante” encontrar num website os fatos, datas e a história de sua religião. Nesse ponto, ao ser indagada sobre como percebe essa relação entre a tradição e a modernidade a mesma afirma compreender que nem tudo da religião estará exposto num site, pois há “coisas sagradas, que só quem é do Xambá pode saber” (Luíza Bairros, 2018).

Nesse sentido, percebemos a partir da análise das falas dos demais colaboradores/as da pesquisa - seis jovens situados num perfil etário entre 12 e 17 anos - uma aproximação dos discursos, no que se refere a relação entre a tradição e a modernidade, pois para o grande grupo foi a tradição que os fez chegar ao lugar que ocupam hoje, mas as tecnologias vem lhes possibilitando ampliar suas atuações para além da comunidade circunvizinha ao terreiro.

Nota-se, conforme alude Campos (2010), que durante o processo de ressignificação identitária da Nação Xambá, a construção de uma consciência sócio-política sempre fez parte das ações da casa. Conjecturamos assim, que esse projeto, iniciado nos anos 1990,

³⁶ Adotamos o uso dos nomes fictício para preservar a identidade dos colaboradores/as do estudo, seguindo as determinações de ética na pesquisa.

pelo *Babalorixá* Ivo, já colher seus resultados, pois percebe-se o posicionamento mais politizado das gerações mais novas que compõem o Xambá. Esse posicionamento lhes possibilita, por exemplo, perceber a relevância da oralidade para a ecologia do Terreiro.

Percebe assim, que de modo didático os mais antigos da casa Xambá procuram promover ações e práticas pautadas na oralidade que favoreçam aprendizagem, alicerçadas em princípios da religiosidade ancestral, compreendendo-a como ponto central das ações do terreiro.

Para o pesquisador Wanderson Flor do Nascimento (2012, p. 43) “a palavra falada, instauradora da oralidade, é dinâmica, articulada, transformadora e autocrítica. Ela tem o curioso poder de transmitir uma informação passada ou inaugurar algo novo”.

Tomando tal afirmativa de Nascimento (2012), percebemos que cotidianamente há na Nação Xambá um jogo articulatório que procura transmitir uma informação, mas, que em certo ponto também busca transformá-la em algo “novo”, sem menosprezar ou desconsiderar por completo aquele, ou aquilo que lhes precede.

Sobre tal realidade a colaboradora Luiza Bairros (2018) pondera:

[...] Nem sempre a gente vai aprender... por que, exemplo, tem toadas que a gente não sabe o que significa, por que só quem vai saber o que é aquilo é o Pai de Santo, então a gente vai demorar um tempo... um dia, quando você já tiver com muito tempo de santo a pessoa vai ter oportunidade de saber aquilo. O orixá vai soprar no seu ouvido, não vai ser alguém que vai lhe dizer, sempre vai ser de um jeito que você nem sabe como vai aprender, mas vai aprender. Nuca vai ser dado, você tem que conquistar aquilo. Isso, são os segredos do candomblé.

O pensador Amadou Hampâté Bâ (2010, p. 184) destaca que na lógica africana “tudo é História”, assim,

[...] Os ensinamentos referentes ao homem baseiam-se em mitos da cosmogonia, determinando seu lugar e papel no universo e revelando qual deve ser sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos. Explica-se tanto o simbolismo de seu corpo quanto a complexidade de seu psiquismo: “As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa”, dizem as tradições bambara e peul [...].

Em certo ponto a afirmativa de Hampâté Bâ (2010) fará sentido se utilizada para compreendemos o universo no qual estão imersas as/os sujeitos da nossa pesquisa, uma vez que para estes/as, a vida prática fora do espaço sagrado do terreiro não está dissociada

de sua religiosidade e ancestralidade, pois seus lugares e papeis no mundo só fazem sentido se localizadas na relação sagrado-místico sem desconsiderar sua dimensão social.

Nota-se assim, nos discursos dos/as jovens da Nação Xambá, o contexto social, histórico, religioso é fundamental para considerarmos os efeitos de sentido. A história e a memória têm papeis primordiais na fala dessas/es sujeitos. Neste sentido, para que discurso do Babalorixá, ou dos demais membros da Nação Xambá tenham significado, estes constantemente vão buscar na história e na memória aquilo que já foi falando antes.

Assim, conforme afirma Orlandi (2005, p. 39),

[...] não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim, como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Esses complexos elementos dados a partir de um conjunto de relações discursivas acabam por compor uma realidade, que por sua representa uma série de demandas particulares, e muito importantes para as construções identitárias daquelas/es sujeitos/as que de modo direto ou indireto se relacionam com estes discursos.

Desse modo, tomando por base as narrativas discursivas construídas pelos/as colaboradoras no decorrer de nossa pesquisa, situamos que para o Terreiro *Ilê Axé Oyá Meguê*, da Nação Xambá, a oralidade é um elemento que fomenta e alimenta processos pedagógicos de construção de saberes, que mantem vivas e fortalecidas as identidades religiosas e negra dos membros da Nação Xambá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Stuart Hall (2006), Kathryn Woodwardy (2007) a identidade não se configura em elemento estável, imutável. Ela está em constante produção e reconstrução a partir de um processo social e histórico que dialoga com os mais variados espaços de interação da sociedade.

Ao debater acerca dos processos pedagógicos e construção de saberes e identidades, nos espaços de candomblé, dois pontos logo emergem: a oralidade e a ancestralidade. De

modo imbricado, essas duas instâncias “corporificam” quaisquer ações e práticas fomentadas nas e pelas “casas de axé”.

Contudo, compreendê-las, e sobretudo, problematizá-las não se configura numa tarefa das mais fáceis. Consideramos que essa dificuldade se justifique pelo fato de ainda estarmos impregnados de conceitos e concepções positivistas que desconsideram ou atrelam um menor valor a tudo aquilo que não está pautado na escrita, ou que não seguem um modelo lógico-racional.

Oliveira e Candau (2010, p. 21) afirmam que

[...] a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do ser.

Buscando descolonizar esses saberes, cada vez mais grupos e movimentos sociais, culturais, acadêmicos veem propondo a produção de conhecimentos que vão de encontro a esta lógica etnocêntrica que considera apenas os conhecimentos ocidentais como legítimos.

Assim, nossas reflexões, ainda em estágio inicial, procuram considerar a oralidade e a ancestralidade da Nação Xambá não apenas como meio para se chegar a um objeto, mas como o próprio objeto de análise. Nesse percurso, um aspecto que pode ser evidenciado é que a oralidade se configura como fator basilar para entendermos os processos de construções de saberes e da própria identidade negra da Nação Xambá. Esta mesma oralidade também permitiu a Nação se ressignificar, mantendo, assim, viva mesmo com tantos percalços derivados, entre outros, do sistema racista no qual se constitui nosso país.

Nesse ponto, a Nação Xambá ao desenvolver seus processos pedagógicos, corrobora também com a construção e fomentação de uma identidade étnico-racial, uma vez que embasa suas ações na diversidade e na equidade, visando desconstruir processos e práticas educacionais alicerçadas, entre outros, no mito da democracia racial.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática**

inclusivas. 2009. 257f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor. Educação e religiosidades afro-brasileiras: experiência dos Candomblés. In: **Participação: a revista do decanato de extensão da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2010, vol. 17 p. 74-82.

CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. O Terreiro Santa Bárbara do Portão do Gelo: oralidade, textualidade e imagem. In: MARQUES, Luiz Carlos Luz (org). **Religiosidades populares e multiculturalismo: intolerâncias, diálogos, interpretações**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2010. P. 203 – 222.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

FRANCO, Maria Amélia. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma (org.), **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**, 3. ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 101 – 129.

FERREIRA, Helena Perpétua de Aguiar; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. **As práticas pedagógicas nos espaços não escolares: contextos, sujeitos e aprendizagens**. 2012. Disponível em: < <http://educonse.com.br/2012>>. Acesso em 17 maio. 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal\ não formal**. 2005. p, 1 -11. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H. Acesso em: 27\04\2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2011. (coleção questões da nossa época, v. 1).

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África I**. Metodologia e Pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.

LEITE, Vanderlei Furtado. **Candomblé e educação: dos ilês às escolas oficiais de ensino**. São Paulo: Mestrado em Sociologia. Universidade de Sociologia de Santo André, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 9- 29.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Jindengue – Omo kékeré: notas a partir de alguns olhares africanos sobre infância e formação. In: XAVIER, Ingrid Muller; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 41 – 51.

[OLIVEIRA, Luiz Fernandes de](#); [CANDAU, Vera Maria Ferrão](#). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.26, n.1, p.15-40, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

SANTANA, Ana Paula Torres. **A educação nas casas de matrizes africanas**. 2016. P. 1 -9. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/>. Acesso em 17\05\2017.

WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

MOVIMENTO NEGRO E ESCOLAS COMUNITÁRIAS MEMÓRIAS E CAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Maria Lúcia Gomes dos Prazeres
Euclides Ferreira da Costa

RESUMO

O artigo foi escrito com o propósito de apresentar caminhos traçados pelo Movimento Negro e Escolas Comunitárias na construção de uma educação antirracista. Para cumprir esse propósito foram analisadas entrevistas, de três militantes/educadores que apresentaram em suas narrativas, memórias resguardadas sobre formas de repasse de elementos da visão de mundo africano, utilizados como conteúdo básico em suas práticas pedagógicas. A história oral foi utilizada como princípio metodológico e a história de vida como gênero adotado para captação de informações e fundamentação das narrativas, Meihy (2011). Quatro referências teóricas básicas foram definidas: Luz (2013) que trata das tradições africanas no Brasil, valores e linguagens, considerando que cada indivíduo configura-se como um lugar, um território, ao mesmo tempo singular e social, sempre investido do desejo ancestral de continuidade da espécie, princípio que materializa os valores civilizatórios da oralidade em diálogo com a memória, que favorecerá a transcrição do discurso implícito e subjacente às vivências dos entrevistados; Santana (2005) que trata da forma de educar as crianças, a partir da necessidade do cuidar, do acolher, do respeitar seu ambiente de aprendizagem, sua cultura, corporeidade, estética, religiosidade, princípios referentes a solidariedade que está presente na história de resistência e sobrevivência do povo negro. Histórias que expressam valores civilizatórios da ludicidade e da musicalidade presentes no viver africanamente, que em algumas situações são tratados nos contos, histórias e mitos africanos; Dez ano de fundação do MNU (1988), documento que apresenta um dos objetivos basilares do movimento que é ‘oportunizar a população negra e oprimida o direito a participar democraticamente em todas as instâncias culturais, educativas, sociais, políticas e do mundo do trabalho, utilizando as expressões artísticas como uma das estratégias de enfrentamento ao racismo e a todas as formas de discriminação’, objetivo que encontrasse em consonância com os valores civilizatórios da circularidade e da cooperação; Documento/registo da Formação de Educadores/as das Escolas Comunitárias - AEEC(1985), onde foram trabalhados os princípios civilizatórios da memória em diálogo com a oralidade e a circularidade, elemento de ligação entre educação antirracista e os conhecimentos vivenciados pelos entrevistados/as. A partir da análise dessa base teórica orientadora, concluímos que: a militância política dos integrantes do Movimento Negro está, predominantemente, relacionada à educação antirracista, com foco nos princípios civilizatórios africanos.

Palavras Chaves: Educação antirracista; Valores civilizatórios africanos; História oral; Escolas Comunitárias

INTRODUÇÃO

Acreditar

Lúcia dos Prazeres

Movimento Negro e Escolas Comunitárias
 União bem singular
 Vivências e produções
 Memórias a resgatar
 De quem acredita na educação
 Com a ancestralidade se formar
 Saberes e conhecimentos
 Identidade negra afirmar.

Fatos significativos marcaram a sociedade pernambucana a partir da criação do Movimento Negro Unificado de Pernambuco, no ano de 1979:

- No ano de 1988 foi deflagrada a campanha - “NEGRO É LINDO” e “100% NEGRO”, com o propósito de dar visibilidade à beleza negra e, ao mesmo tempo, contribuir com a elevação da auto-estima e auto-imagem dessa população.

- Realização da exposição fotográfica itinerante, com o título “100 ANOS DE QUÊ?”, reflexão crítica sobre a celebração dos 100 anos de abolição da escravatura, onde foram confrontadas fotos de trabalhadores negros, de 100 anos atrás, com trabalhadores da cana-de-açúcar e da produção de carvão vegetal da atualidade. Os visitantes da exposição, em sua maioria, não conseguiam distinguir quais das fotos eram atuais e quais eram antigas, em virtude do estado de “semi-escravidão” em que vivem os trabalhadores contemporâneos e de sua semelhança com a condição em que viviam as pessoas negras no período de assinatura da Lei Áurea.

- A realização do XIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, com o tema “O Negro e a Educação”³⁷. Para esse encontro vieram caravanas dos 16 estados do norte e nordeste, sul, sudeste e centro oeste, para discutirem modelos de educação antirracista e a introdução da história da África e dos Afro-descendentes no currículo escolar.

Seguindo a linha de raciocínio de Reis (2013) o Movimento Negro sempre compreendeu que ‘a política de educação das relações etnicorracias, não é neutra, cumpre papel de destaque e relevância para o ensino de novas configurações na sociedade brasileira’. Desta forma, as ações que vem sendo desenvolvidas desde seu nascedouro,

³⁷ Relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste: O Negro e a Educação. Publicação do Movimento Negro Unificado de Pernambuco e Escola Maria da Conceição com apoio do Centro Josué de Castro.

somada a outras iniciativas políticas a nível nacional, impulsionaram a criação da SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, vinculada ao gabinete da presidência da república³⁸ que, entre outros encaminhamentos, instituiu a Lei Federal 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história da África e dos Afro-descendentes no currículo escolar.

Paralelo a essas iniciativas, a partir da organização de comunidades, situadas em morros, córregos e bairros periféricos do Recife e Região Metropolitana, foram criadas escolas comunitárias, onde destacaram-se três entidades que foram a base para o surgimento da Associação de Educadores de Escola Comunitária de Pernambuco, em 1986:

- Centro de Formação do Educador Popular Maria da Conceição, fundado em 28 de fevereiro de 1982, por mulheres/educadoras, moradoras no Morro da Conceição, barro de Casa Amarela – Recife, que se juntaram para criar espaço educativo cultural para atender crianças, adolescentes e jovens que não tinha conseguido se incluir no sistema de educação pública do município e/ou do estado. Com o engajamento dos estudantes, o Maria da Conceição passou a ouvir propostas e sugestões para ampliação e consolidação de suas atividades, onde surgiram: o Projeto Cantando Histórias, com oficina de arte para crianças, adolescente e formação continuada de professores sobre a história da África e dos afro-descendentes cantadas por grupos de cultura musical negra; Espaço Cultural Raízes de Quilombo, com oficinas de música percussiva, dança, desenho artesanal, e Bloco de Samba-Reggae que desfilava durante o carnaval; Casa de Formação profissional em costura, couro, impressão em camisas que atendia tanto os adolescentes e jovens como seus familiares.

- Centro de Educação Popular – CAEC, fundado em 08 de Outubro de 1985 por um grupo de profissionais das áreas social e pedagógico, integrante da Igreja Católica, que se sensibilizaram com as dificuldades enfrentadas pelas escolas comunitárias em atender as crianças e adolescentes, que não conseguiam vagas na rede pública de ensino. Entidade que durante décadas atuou no apoio as escolas comunitárias de Olinda. Com o tempo, o CAEC passou por um redirecionamento de suas ações, sendo necessárias

³⁸ SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, instância com status de ministério, que impulsionou a realização de parcerias internas, objetivando a implementação de políticas raciais em todas as instâncias do governo federal, com desdobramento para os estados e municípios.

mudanças estruturais no perfil de atuação e definição dos beneficiários da entidade. Neste sentido, em 1996, define como prioridade a realização de ações educativa, cultural e profissionalizante, em atendimento direto as crianças, adolescentes e jovens, em situação de vulnerabilidade pessoal e social e os seus familiares. Desde 2000, o CEAEC faz parte da Rede Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente do Município de Olinda, rede constituída pela sociedade civil e Poder Público local, que desenvolvem ações voltadas à garantia dos direitos fundamentais preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e vem efetivamente participando dos Conselhos Deliberativos de Políticas Públicas no município de Olinda.

- Centro de Educação Popular Mailde de Araujo - CEPOMA, *organização não governamental sem fins lucrativos de caráter filantrópico, social, educacional e cultural que desenvolve trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na comunidade de Brasília Teimosa, desde o ano de 1990, na cidade do Recife. Com uma proposta pedagógica articulada entre educação e cultura. Durante esse período de atuação, o CEPOMA ampliou suas ações com a criação do Bale Deveras, Maracatu Nação Erê, oficinas culturais a partir das linguagens das artes: dança, teatro, artesanato, de arte e música.*

Nessa perspectiva, este artigo apresenta narrativas de três militantes /educadores que desvelam memórias dos momentos em que atuavam em seminários, palestras, oficinas e formação continuada de professores, onde era repassado elementos da visão de mundo africano em ambientes educativos, caminhos traçados pelo Movimento Negro Unificado e Escolas Comunitárias na construção de uma educação antirracista.

Memórias da Militância

Durante toda trajetória do Movimento Negro, a educação sempre assumiu espaço prioritário, uma das situações em que podemos constatar esse fato, foi apresentada por Arnaldo Vicente Junior³⁹, quando em uma tarde de resgate de memória, expôs os motivos

³⁹Entrevista Realizada com Arnaldo Vicente da Silva, militantes do MNU que chegou a assumir a presidência da entidade, a nível estadual, em 03/11/2017, e é um dos fundadores da Terça Negra.

que o levara ao MNU, a militância nas políticas raciais e a atuação enquanto educador que implementa a educação antirracista.

No início de minha militância no MNU, eu participava assiduamente das reuniões, gostava de ouvir histórias, assistir os debates sobre o racismo e todas as formas de discriminação, onde fui aprendendo e adquirindo experiência. Passei a alimentar, internamente, o desejo de falar em público e de fazer palestra. Certo dia, João Francisco não poderia comparecer a uma das escolas agendadas e me pediram para substituí-lo, foi minha estréia, mesmo tremulo e inseguro, a partir daquele dia, não parei mais de fazer palestra em escolas.

De acordo com suas narrativas, essas vivências o impulsionara a seguir a carreira de historiador, pesquisador das atividades culturais realizadas pela população negra, principalmente as desenvolvidas no bairro de São José, centro do Recife, onde está situada a Escola de Samba Estudantes de São José, escola responsável por sua entrada no MNU. O cenário e as vivências culturais do bairro passaram a ser seus grandes temas de estudo, onde todo material pesquisado era integrado ao conteúdo das histórias contadas em palestras, oficinas e aulas que Arnaldo ministrava. Declarou que sentia prazer em perceber os olhares curiosos dos/as estudante e professores/as, sobre as informações referentes à cultura negra. Segundo ele, sua intenção era que todos pudessem perceber os valores civilizatórios africanos que estavam presente na forma de viver em grupo dos personagens que ele apresentava.

A metodologia adotada possibilitou a Arnaldo encontra um jeito próprio de educar, e com isso, ele passou a ser respeitado, como se fosse um griô⁴⁰ da modernidade que: ouvia histórias de vida dos estudantes, realizava pesquisa na vizinhança da escola, entrevistava pessoas mais velhas, levantava atividades que fazia parte das tradições do bairro e associava esses saberes ao conhecimento do currículo oficial de ensino.

De acordo com a linha de raciocínio de Luz (2013), as ações realizadas com os estudantes tornaram claro que “[...] cada indivíduo configura-se como um lugar, um território ao mesmo tempo singular e social, sempre investido do desejo ancestral de continuidade da espécie”. Essa é uma forma autêntica de se trabalhar a ‘Educação Antirracista’, educação que assuma o propósito do resgatar, reconhecer, vivenciar, disseminar e dar continuidade a forma ancestral de ser, de trocar, de estar em grupo, de

⁴⁰ **Griô** - contador de história, músico/poeta popular, instrumentista, importante agente na transmissão de conhecimento da cultura dos grupos étnicos africanos, que dedicam seu saber ao repasse e disseminação da história de seu povo.

dar vida a corporeidade, a musicalidade, a oralidade, na perspectiva da construção e consolidação de espaços educativos que reconheçam os valores civilizatórios africanos.

Educação pela arte

Uma das grandes reivindicações do MNU era a de que a história dos africanos e afro-brasileiros fosse reconhecida e evidenciada, movimento que deveria ser traduzido em textos escritos, publicados, contados, repassados em ambiente escolar e da mídia em todos os níveis, mesmo tendo conhecimento que, desde os primórdios, essa história tem sido transmitida através das músicas, das danças, de rituais vivenciados em grupos, que utilizam a história oral como fonte de resgate, repasse e preservação de saberes.

Seguindo a linha de raciocínio de Luz (2013, p.11) estamos tratando a oralidade como elemento que resguarda as tradições africanas e afro-brasileiras. Tradição essa que remete a natureza e a memória de gerações sucessivas, que fortalece o indivíduo e seu pertencimento, potencializa o universo de valores, linguagens e vivências coletivas.

É nessas diversas formas de expressão da oralidade, que vamos encontrar a história do povo negro. História desenvolvida pelo Centro Maria da Conceição⁴¹, que concebeu e implantou a Metodologia Aprendizagem pela Prática Cultural⁴², para a realização de trabalhos educativos culturais com crianças, adolescentes, jovens e educadores/as, na construção e consolidação de uma educação antirracista.

De acordo com a narrativa de Conceição dos Prazeres, uma das fundadoras da entidade:

A base dessa metodologia era levantar histórias dos familiares dos alunos, de integrantes da comunidade e dos trabalhos culturais dos grupos que atuavam no Morro da Conceição, para embasar as atividades pedagógicas do currículo escolar oficial. Para isso, elegiam-se um tema por mês e uma família a ser visitada. Durante todo o período era trabalhado o tema escolhido e no final realizava-se uma festa com a presença dos pais, dos integrantes da família que tinha sido foco de estudo no período, de pessoas da comunidade, dos participantes do Conselho de Moradores e principalmente de organizações culturais que trabalhavam com a cultura negra. Cada sala de aula trabalhava um aspecto do tema e preparava uma apresentação com o material produzido pelos estudantes. As apresentações eram realizadas de forma lúdica, criativa,

⁴¹ Centro Maria da Conceição⁴¹, entidade fundada em 1982, no Morro da Conceição em Casa Amarela, que participou da fundação da Associação de Educadores das Escolas Comunitárias de Pernambuco, AEEC.

⁴²Entrevista realizada com Conceição dos Prazeres, em Recife, no dia 18/09/2017

interativa, utilizando as linguagens das artes, tanto para estimular a participação e a autonomia dos estudantes, quanto para envolver familiares e integrantes da comunidade, a interagirem com a formação educativa dos estudantes do Maria da Conceição.

Para Conceição, no desenvolvimento dessa metodologia, os conteúdos oficiais de ensino eram trabalhados a partir de uma visão antirracista de educação, ou seja, na perspectiva das africanidades, que para Lody (2006, p.63) “Tudo é ou pode ser fonte de aprendizagem, compreensão e pertencimento ao mundo, tudo pode ser fonte de conhecimento, aprendizagem e saber. O conhecimento pode ser encontrado nos livros, na experiência dos outros, no cotidiano, nas ruas, na vida”. E continua sua afirmação dizendo que Idem (2006, p. 63): “Se aprendemos com o corpo inteiro, podemos dizer que o mundo nos ensina, que a vida nos ensina. Tudo que tem vida, axé, energia vital nos ensina. Então, podemos aprender com músicas, contos, fábulas, culinária, orações, danças, escritos...”. Esse princípio orientador esteve presente nas relações e vivências firmadas entre o Centro de Formação do Educador Popular Maria da Conceição, a Associação de Educadores de Escolas Comunitárias de Pernambuco, e o Movimento Negro Unificado de Pernambuco, entidades que trabalhavam os valores civilizatórios africanos, nas políticas raciais e na educação antirracista nos momentos de formação, seminários, palestras, reuniões sistemáticas de repasse de conhecimentos e saberes.

Histórias da ancestralidade afro-pernambucana

Um momento singular que marcou a educação comunitária e a política racial na educação do Recife e da Região Metropolitana foi o da produção dos livros ‘Pai Adão era Nagô’ e ‘Cinco Cantigas para Você Cantar’, da escritora negra, Inaldete Pinheiro de Andrade⁴³. Em uma proposta inovadora, Inaldete levantou histórias contadas pelos mais velhos, elegendo o Sítio de Pai Adão⁴⁴ como uma de suas fontes de investigação.

Feito a transcrição das histórias, Inaldete envolveu estudantes do Centro Maria da Conceição e da Escola Arco Iris, na etapa final da produção das cartilhas e de seu

⁴³ Inaldete Pinheiro de Andrade – fundadora do Movimento Negro Unificado e do Movimento de Mulheres Negras, em Pernambuco, escritora, pesquisadora das políticas raciais.

⁴⁴ Sítio de Pai Adão, Ylé Axé Yemanjá Ogunté, primeira casa de religião de matriz africana de Pernambuco, fundada em 1875 e tombada 05/09/1985, como Patrimônio Histórico e Cultural de Pernambuco, pelo Decreto 10.712, do Governo do Estado.

lançamento. No primeiro momento, ela leu as histórias em uma atividade coletiva do Centro Maria da Conceição, 'A Hora da Novidade'. Dinâmica de abertura das aulas, realizada com o propósito de estimular a contação de histórias e a socialização das atividades vivenciadas no dia-a-dia dos estudantes. Durante o desenvolvimento da atividade, Inaldete apresentou o motivo que a levará a escrever as histórias, na intenção de perceber a reação das crianças, comentários e sugestões que pudessem ampliar a dinâmica planejada para o desenvolvimento da iniciativa educativa cultural com foco na educação antirracista. Olhares atentos, sorrisos, palmas e algumas perguntas curiosas: Quem foi Pai Adão? Vamos conhecer o Sítio de Pai Adão? E o pé de Iroco, ele dá frutas? A gente vai ganhar livro? Todas as perguntas foram respondidas e várias outras surgiram, por esse motivo, Inaldete propôs uma visita ao Sítio de Pai Adão em Água Fria, segundo momento na etapa de produção e lançamento das cartilhas.

Um transporte coletivo conduziu as crianças para a visita ao Sítio de Pai Adão, espaço que inspirou a escrita do livro de Inaldete. A proposta era que as crianças visitasse a primeira casa de candomblé fundada em Pernambuco, fosse apresentada a Mãzinha, filha consangüínea de Pai Adão e conhecessem o Iroco, arvore sagrada plantada no quintal do sítio no período de sua fundação, por volta de 1875 há mais de um século. Embaixo do pé de Iroco (gameleira) a história foi recontada, dessa vez com muito mais entusiasmo e participação das crianças, comentários, olhares de admiração, perguntas sobre os africanos que fundaram a casa de candomblé. No entanto, o tema que assumiu um maior destaque na conversa foi o tamanho do Irôco e a grossura de seu tronco. As crianças não se contiveram, foram se levantando aos pouco para tocar na árvore, os toques se transformaram em um grande abraço, sorriso de felicidade, olhos que brilhavam pelo desejo concretizado.

Concluída a vivência no sítio, as crianças estavam bastante energizadas e instigadas a produzirem as ilustrações das cartilhas, terceira etapa da criação. Nos desenhos criados podia-se ver o envolvimento de cada estudante e a realização por ter participado dessa aventura, como dissera alguns deles.

Quando receberam a versão final da cartilha, colorida e ilustrada por eles/as parecia que estavam pegando em um troféu. A pergunta que surpreendeu a todos foi a de João: posso ganhar mais uma para guardar para meu filho? Risadas e emoção para a resposta positiva que uma criança de 11 anos estava dando para o trabalho que havia sido

desenvolvido. Trabalho que oportunizou a realização de muitos outros, visto que, no artigo de Inaldete (2005, p. 119), ‘Construindo a Auto-estima da Criança Negra, ela aborda que:

Os livros que reforçavam a imagem do povo negro passaram a fazer parte da Oficina de Leitura, onde desenvolvi, em 1987, uma metodologia de resgate da identidade racial feita principalmente para crianças e/ou jovens nas áreas periféricas do Recife, nas escolas ou locais comunitários [...], estimulando a expressão da turma que pode ser oral ou em desenho, após contato com suas lembranças.

No momento conclusivo das dinâmicas de criação das cartilhas, realizou-se o lançamento e a apresentação das produções aos grupos comunitários de educação e cultura das cidades do Recife – Morro da Conceição, Olinda – Mercado da Ribeira, Cabo de Santo Agostinho - comunidade de Charneca. As crianças que participaram de todo o processo educativo cultural estiveram presentes nos três momentos de lançamento, cantando, tocando e dançando junto com o público presente.

Com essas publicações, Inaldete quebra o silêncio enquanto militante do Movimento Negro e apresenta para o cenário educativo das escolas comunitárias, dois livros infantis de sua autoria, com o propósito de favorecer o desenvolvimento de uma educação antirracista que redirecione a fala apresentada por Cavalleiro (2005, p.12):

A existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarreta aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal.

Neste sentido, as ações desenvolvidas por Inaldete, enquanto escritora militante do movimento negro, provoca a fala, o diálogo sobre o conhecimento do potencial criador das crianças negras, dos valores civilizatórios africanos negligenciados nas escolas, dando lugar a uma educação que fortalece a identidade dos estudantes negros/as e as bases de uma educação antirracista.

A Título de Conclusão

Os educadores militantes entrevistados para o presente artigo verificaram que as práticas educativas antirracista desenvolvidas em suas ações, possibilitaram aos estudantes o resgate, reconhecimento, vivência, disseminação e continuidade da forma ancestral de ser, de trocar, de estar em grupo, de dar vida a corporeidade, a musicalidade, a oralidade, na perspectiva da construção e consolidação de espaços educativos que passaram a fortalecer cada vez mais os valores civilizatórios africanos.

A partir de suas colocações, apontaram alguns elementos que contribuíram para o sucesso das atividades desenvolvidas: associação do conteúdo oficial à história e cultura afro-brasileira; pesquisa das atividades da cultura negra realizadas no bairro, incluindo a escuta de histórias de vida dos estudantes, da vizinhança, de pessoas mais velhas, de representantes de grupos culturais; a leitura de livros que reforçavam a imagem do povo negro; a promoção de apresentações lúdicas, criativas, interativas de dança, música e peças teatrais associadas aos temas estudados.

A conclusão tirada pelas três pessoas entrevistadas foi que, a prática de educação antirracista possibilitou que os estudantes passassem a participar de forma integral e autônoma, dos processos de ensino aprendizagem, processo esse que contou com o envolvimento dos familiares e da comunidade local.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a Auto-Estima da Criança Negra**. In: MUNANGA, Kabengele, organizador. **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação/SECAD, Brasília. 2005.

CAVALLEIRA, Eliane dos Santos. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.(texto introdutorio) Ministério da Educação/SECAD, Brasília. 2005.

GONÇALVES, Petronília. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileira**. Brasília SECAD, 2005. In MUNANGA, Kabengele. **Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Editora Autêntica. São Paulo. 2004.

GONZALES, Lélia e HASEMBALG, Carlos. **Lugar de Negro**, Rio de Janeiro, Editora Marco Zero Ltda. 1982. In Movimento Negro Unificado, 1978-1988. 10 Anos de Luta Contra o Racismo. São Paulo, Confraria do Livro, 1988.

LODY, Raul. **A Herança Africana está por toda parte**. In. A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres, v.1.: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p.63

LOUREIRO, Vivian Maria Rodrigues. Música para os ouvidos, fé para a alma, transformação para a vida. Dissertação de Mestrado, em Serviço Social, na PUC-Rio, em junho de 2009.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: EDUFBA – 2013, p.11

MOURA, Décio Overarth Macedo de. **Dança e Transcendência: Fragmentos de Espiritualidade na Contemporaneidade**. 2015. 117 f. (Mestrado em Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2015, p.10

Relatório do VII Encontro de Negros do Norte e Nordeste: O Negro e a Educação.
Publicação do Movimento Negro Unificado de Pernambuco e Escola Maria da Conceição
com apoio do Centro Josué de Castro.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS AFORREFERENCIADAS NO CHÃO DA ESCOLA: HERANÇAS E RAÍZES DA CULTURA AFRICANA

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

RESUMO

Este trabalho tem o envolvimento de estudantes, pais, gestores e corpo docente da Escola Francisca Alves do Amaral, situada em Caucaia-Ce e que buscou a implementação da Lei 10.639/03 através do desenvolvimento do projeto “Vimos Todos da Mãe África” e executado em uma de suas atividades a gincana afro cultural. O evento acontecido na fase laborial e de execução nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2018, alusiva a Consciência negra. A Metodologia desenvolvida partiu da orientação dos professores com suas respectivas turmas de forma construtivista, valorizando a ancestralidade, a coletividade, o Comunitarismo e a oralidade, dentre outras referências africanas. Para isso OS trabalhos na prática a teoria de Paulo Freire (1986) e Sandra Petit (2015) e Geranilde Costa com a Pretagogia, uma Pedagogia para índios, negros e brancos com os saberes e na História familiar que cada um trás, a afrodescendência de Henrique Cunha (2011), às pesquisas e trabalhos na escola SILVA & OLIVEIRA (2018). Os elementos da natureza com (Bâ) (1992), que destacou o uso das ervas e a pesquisa com o ofício das rezadeiras e a horta da escola, também foi trabalhado músicas afro, culinárias, moda, belezas, literaturas e oraturas. Na elaboração houve resistências, contudo o coletivo conseguiu desenvolver não só belos trabalhos, mas a afirmação e pertencimento da grande maioria dos discentes e docentes, o trabalho coletivo e a valorização às nossas ancestralidades frutificaram o sentimento de afirmação em muitos alunos e professores/as.

Palavras chaves: Superação, transformadores, dinâmico, cidadãos, idealizador.

Introdução

Diante da Orientação dos professores com suas respectivas turmas de forma construtivas, valorizando a ancestralidade, a coletividade, o comunitarismo e a oralidade, dentre outras referências africanas. A pesquisa obteve influências diretas das teorias e práticas de Paulo Freire (1996) e Sandra Petit (2015) e Geranilde Costa (2018). Propagando a Pretagogia, uma Pedagogia para índios, negros e brancos com os saberes e na história familiar que cada um traz, a afrodescendência de Henrique Cunha (2011), às pesquisas e trabalhos na escola dispuseram ainda das afirmações de Oliveira; Silva & Lima (2018). Voltados aos conhecimentos dos elementos da natureza que segundo (Bâ) (1992) destacou o uso das ervas e a pesquisa com o ofício das rezadeiras e suporte teóricos para a construção da horta da escola

Busca-se proporcionar reflexões nas metodologias repassadas pelos professores e adequação dos sujeitos enquanto receptores destes conhecimentos. Ao longo desta trajetória histórica observaremos alternativas para ajudar os docentes de forma coletiva a transformar o ambiente tradicional em dinâmico com o intuito de organizar espaços que amplie a criatividade, criticidade dos alunos de forma objetiva pela luta dos seus direitos e o cumprimento dos seus deveres enquanto cidadãos.

Construção Histórica do tempo

Sobre a análise é preciso entender um pouco de sua linha histórica. Pensando assim, iniciaremos o resgate desta viagem, de luta e reconhecimento das raízes africanas. Sócrates se destacou pela Maiêutica que de forma didática lapida seus alunos aprimorando seus conhecimentos e experiências diante de suas vivências nos diferentes campos de atuação (arte, cultura, esporte, conhecimentos teóricos e práticos). Diante das ponderações das (Org). SILVA; LOPES & MONTEIRO (2017). Compreendemos que:

[c]idadão crítico é aquele que abrirá espaço para a existência de um maior número de mobilizações que levem em consideração os interesses e direitos de minorias no cenário brasileiro, na medida em que se faz necessário estar atento para os objetivos almejados nesse processo, para que possam agir contra a manutenção da ordem social existente a partir das manifestações em que protestem a favor das reais necessidades e condições dos diferentes setores da sociedade. (p. 148 e 149).

A Filosofia inspirou através de suas metodologias como indagar e levar os educandos a participar de aulas, mostrar suas inquietudes e buscar melhorias através de formular seus próprios conceitos, registros e referências evidenciando as pesquisas que na Escola Peripatética⁴⁵, atitudes de docência já eram encaminhadas na época e hoje continuam preservadas através do sociointeracionismo.

Segundo Lira (2018), A Idade Média foi marcada por um retrocesso cultural, onde junto aos mosteiros o ensino se limitava à mera transcrição de textos sem contribuições de pensamento ou mudança para a transformação de seres ativos e atuantes. O período ficou conhecido por Escolástica⁴⁶ iniciando-se assim, as primeiras universidades com foco nos ensinamentos filosóficos e teológicos por sua vez o público era eclesiástico. E

⁴⁵ Escola Peripatética- Relativo ao pensamento do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C).

⁴⁶ Escolástica-Pensamento cristão da Idade Média, baseado na tentativa de conciliação entre um ideal de racionalidade, corporificado específico na tradição grega platonismo e aristotelismo, e a experiência de contato direto com a verdade revelada, tal como a concebe a fé cristã; escolasticismo.

nem todos tinham o acesso a educação e os saberes estes vistos como essenciais ao clero, a nobreza e a burguesia.

No Século XI, foi destaque o estudo das línguas pela interação entre várias culturas os Eruditos, Árabes, Judeus e Cristãos. Recebendo a menção de *Translácio Studiorum* que significa a transcrição de saberes de Árabes e Judeus bastantes ligados às fontes Gregas (LIRA, 2018, p.22). Porém percebemos o desrespeito conforme (Org). Petit (2015), apresenta.

Penso que o primeiro passo é conhecer o que seja tradicional na fonte, pois é patente o desconhecimento de nós afrodiáspóricos, acerca das nossas origens africanas, apesar das inúmeras manifestações dessa tradição nos mais diversos eventos e espaços culturais. No Brasil ainda são pouco conhecidos os trabalhos que relacionam a tradição oral africana com as manifestações culturais brasileiras, identificando quais as características comuns às africanidades. Sobretudo, vem-se pensando e praticando pouco a tradição oral africana e que possa servir de matriz para os currículos escolares e universitários. (p. 111)

O breve contexto histórico nos serve de análise para percebermos que desde surgimento da educação “o estudo da história humana e das línguas sempre foi negligenciado, voltando-se mais para as necessidades sociais dos professores, médicos, teólogos e advogados” LIRA (2018, p.22 e 23). Tendo como indicação teórica de Santo Agostinho e o Grupo Patrística, como também, pensamentos “educacionais” de Santo Tomás de Aquino.

Analisando a teoria e método de investigação psicológica do Behaviorismo de caráter comportamentalista de Skinner percebemos que a mesma trabalha o aluno como sujeito condicionado através dos estímulos proposto. Sendo estes expressos de forma positiva ou negativa diante dos estímulos e respostas com o treino repetitivo os discentes passam a serem vistos como “um robô”. Impossibilitado de construir e refletir. Nesta Teoria o aluno não tem seus conhecimentos evidenciados o mesmo é visto como uma tábua rasa. Segundo as (Org.) SILVA; LOPES & MONTEIRO (2017) complementam.

Portanto, com a promulgação da Constituição de 1988, a partir de grandes lutas de uma série de movimentos sociais de várias esferas da sociedade, e com os movimentos surgidos posteriormente, compreendemos que os movimentos sociais são determinantes no desejo e realização do viver em uma sociedade democrática, de direito e que esteja condizente com as reais condições da sociedade como um todo, e inclusive das minorias que compõem. (p. 150).

Segundo Lira 2016, compreender os métodos estabelecidos pela Epistemologia Genética⁴⁷ implica na interação das relações entre os sujeitos com o objeto. Através de suas diferenciações onde é possível experimentar de dois movimentos que se complementam um em relação agregação das vivências do sujeito e a outra em relação a sua acomodação. Porém, temos que entender que a assimilação e acomodação se subdividem de forma distinta. Onde era apropriada para fixar o objeto teórico caracteriza assimilar e no processo da acomodação o indivíduo consegue compreender melhor as estruturas cognitivas. Ao falarmos de ambas as teorias juntas podemos ainda contemplar as ações dinâmicas do contexto escolar. Dentro das tendências pedagógicas recebe-se o nome de construtivismo que dá origem às transformações diárias enriquecem as relações entre o ser e o lugar a qual o mesmo habita.

Figura1. Alunos da Escola Francisca Alves do Amaral Gincana -2018. 1º Dia



Fonte: Cedida pela Instituição

⁴⁷ Epistemologia Genética – teoria desenvolvida por Jean Piaget e consiste numa síntese das teorias então existentes, o apriorismo e o empirismo Piaget não acredita que o conhecimento seja inerente ao próprio sujeito, como postula o apriorismo, nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca na visão empirismo Para Piaget o conhecimento é desenvolvido por fases.

Observamos que, dentro da linha construtivista que mesmo nas relações sujeito e objeto e um desafio trabalhar Lei 10.639/03, de forma autônoma transformando-as com base nas suas relações e experiências as matrizes africanas. Muitas vezes a escola pretende divulgar o seu ensino e acaba tornando antagônicos os princípios da cultura negra. O momento nos permite traçar um paralelo com base na visão de Vygotsky e sua relação sociointeracionista diferente de Piaget o teórico contempla que as relações são feitas de forma associadas entre sujeito e objeto de “maneira conjunta”. Onde, todos fazem parte do ambiente de ensino, oferecem suas contribuições, mesmo de forma negativa. Para Sodré (2012, p.49) apud Petit (2015, p.110).”é muito difícil sair da própria pele, ou seja, da cultura própria que atribui uma posição hierarquicamente excelsa na pirâmide mundial dos sistemas de saber”. Porém, através dos desequilíbrios percebemos os conhecimentos e os significados, estes potencializados, pelos processos vivenciados.

Ao observar as influências da reforma do Ensino Brasileiro desde meados de 1990 onde se iniciam estudos para composição do Plano Decenal de Educação Para Todos, em 1993. Já se discute que os estados e municípios que compõe as federações, busquem a qualidade ao invés da quantidade no que diz respeito aos direitos da aprendizagem significativa.

Sabemos que desde 1906 ocorreram os primeiros ensejos de mediação na educação do Brasil conforme Freitas (2007) desde a década de 30, mesmo sem foco as discussões já eram realizadas sobre as metodologias de ensino e as exposições por parte dos resultados almejados pelos alunos de forma tradicional, sem a possibilidade de questionar. No entanto (Org). PETIT (2015), afirma que:

Por motivos históricos de desvalorização do ser negro/a, elas não são ensinadas na escola formal no Brasil. Seus valores são repassados explicitamente ou não, de modo mais comum na família, nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em práticas de artes tradicionais (diversas artesanias), nas festas populares e em toda a sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo. Nesse contexto, como trazer a tradição oral para dentro dos espaços educacionais formais? (p. 110 e 111).

Respondendo Petit, percebemos que na tentativa de uma melhor qualidade na educação, os movimentos operários e contemporâneos se unem contra o domínio da

burguesia dando origem ao movimento marxismo⁴⁸ que tem seus pressupostos divididos em quatro momentos básicos humanismo, historicismo concreto, razão dialética e práxis política revolucionária.

Para Jimenez e Furtado Org. (2001), indagam a maneira de como o humanismo trabalha o homem junto à natureza, onde transforma a realidade e o seu ser social desde o seu surgimento até o desenvolvimento da espécie humana.

O historicismo aborda a busca e o aperfeiçoamento da sua autocriação, muitas vezes, as respostas são contraditórias por fazer parte de uma realidade com diferentes opiniões e visões. Porém, estes desequilíbrios contribuem também para o seu crescimento de forma total e parcial.

Segundo as autoras ao descrever a razão dialética observa-se um duplo sentido entre o desenvolvimento real e suas contraditoriedades e as subjetividades dentro dos “saberes empíricos” que ao citar Marx, fundamenta seus conceitos na realidade, na essência positiva e negativa vivida pelos sujeitos. Porém suas definições se adequam a todos? O mesmo é questionados diante de suas visões? E onde percebemos a igualdade de direitos e respeito com as etnias? Na sociedade, percebemos que não!

Por fim, o quarto momento marxista marca a ruptura com todas as filosofias da história. Onde foca o objetivo na transformação do ser social em função da quebra de paradigmas, do capitalismo rumo uma sociedade sem classes, ou seja, a práxis política revolucionária, nesse aspecto, é uma mediação necessária para a extinção da dominação do homem pelo homem (poder político) JIMENEZ e FURTADO (org. 2001, p.20 e 21).

É preciso saber conhecer, os elementos norteadores que envolvam os alunos a exercitar mecanismos de organizações teóricas e práticas em sua trajetória escolar e o respeito cultural. Com base, na educação transformadora e nos princípios éticos expostos por Freire (1996) diante de uma linha holística de tempo, nos deparamos com realidades bem diferentes dentro do mesmo século. De um lado, encontramos professores que não contemplam a aquisição de práticas tecnológicas, em contrapartida existem alunos que dispõe de conhecimentos expressivos nesta área. De que formas podem atrelar essas

⁴⁸ Movimento Marxismo- foram traçados entre 1840 e 1850 pelo filósofo social alemão Karl Marx e o revolucionário alemão Friedrich Engels, sendo o sistema mais tarde completado e modificado por eles e por seus discípulos, entre eles, Trotsky, Lenine e Stalin. Como um sistema ideológico que critica radicalmente o capitalismo e proclama a emancipação da humanidade numa sociedade sem classes e igualitária.

metodologias para a construção de aulas dinâmicas e prazerosas dentro dos conteúdos previstos para o ano em curso. Oportunizando espaços dentro do currículo diversificado para o ensino da Africanidades.

A diversidade do conhecimento e da prática dialética devem romper barreiras. O educador é convidado a experimentar junto ao seu educando os procedimentos flexíveis a suas práticas no contexto escolar. Porém, o processo de ensino deve transcrever de forma clara, adequando às reais necessidades do aluno de forma total, individual e coletiva, dentro da comunidade escolar, na qual se caracteriza a aprendizagem de forma dinâmica. Através dos sons dos tambores, de experimentar a iguarias indígenas e africanas, que muitos não sabem de suas origens, da dança e do “remelexo” que encanta e tem seus significados, da cura através da fé das rezadeiras e das conquistas de uma saúde natural e transformadora, com produtos retirados da mãe terra.

Os professores precisam adaptar os planejamentos aos conhecimentos do aluno sem restringi-los apenas na programação dos conteúdos teóricos, sem o uso de práticas concretas. Pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/10) e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e o Decreto Legislativo n.6.040/2007. Devemos estar atentos às mudanças socioculturais e trabalhar dentro de uma visão de prioridades. Onde a flexibilidade deve fazer parte das vivências a qual se aplica.

Aos ambientes pedagógicos e os novos saberes sócio educacionais da atualidade, permite-se adentrar, além dos paradigmas sociais nas visões de quem atua de forma pragmática. Os personagens ativos devem compreender a educação e suas práticas como um sistema dinâmico.

Para Libâneo (1994, p.153) o professor e o aluno tem importante posicionamento nas estratégias de ensino aprendizagem, precisam ser norteado contemplando um ao outro. “Os métodos não têm vida independentemente dos objetivos e conteúdos, assim como a assimilação dos conteúdos depende tanto dos métodos de ensino como dos de aprendizagem.” Para isto a leitura de mundo e a escrita das Leis, são ferramentas fundamentais no desenvolver das habilidades do professor e do aluno enquanto agentes do conhecimento e divulgador da especificidades.

Nesta visão, permite-se uma investigação por parte da gestão pedagógica em parceria com o educador de analisar se as habilidades não adquiridas que correspondem

às dificuldades de aprendizagens, ao perfil social, econômico e as questões familiares ou sistemáticas.

No processo capitalista as relações interpessoais, são fragmentadas e isto difere, na individualização dos sujeitos. Pois sem conhecer as especificidades de cada aluno, os docentes não conseguem compreender as características pertinentes nas necessidades sociais de gênero explicita na BNCC e nos PCN'S⁴⁹- Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentro da realidade e respeito às diferenças durante a aquisição dos conceitos e habilidades no ensino aprendizagem.

A batalha da educação só será vencida quando as autoridades governamentais - entre outras medidas- restabelecerem a autoridade do professor, dando-lhe condições mínimas de trabalho e segurança; quando os professores estiverem aptos a enfrentar, com sucesso, as desafiadoras situações que enfrentam hoje - entre as quais indisciplina, desinteresse e desrespeito são apenas três, entre tantas. Esta é o meu juízo, a base mínima para que se propicie cidadania a quem cidadão não é, porque não compreende o que ocorre a sua volta, já que não lê ou, se lê, não compreende o que leu (ZAGURY 2018, p.14).

Os professores por sua vez, devem ser os motivadores do colegial e procurar despertar suas intenções de participar, reagir, criar e de questionar a maneira crítica e consciente, a fim de promover tais mudanças e deliberações no âmbito das experiências e permanências de pesquisas no desenvolver das capacidades. Para os (Org.) Nascimento; Fernández; Passos; Cloux & Oliveira (2019). Compreendem

[c]onhecer as reais possibilidades e assumir o que é se autorrealizar, chegar inteiro, despertar, é o que mais se deseja com tal proposta. Para tanto, faz-se necessário, no caso das *obinrin dúdú*, livrar-se da idealização e perseguição da brancura, imposta há tempo como modelo de identificação normativo de humanidade e de beleza. Buscar nas referências ancestrais inspiração, respeito e dignidade e ter a possibilidade de sair do estigma e do estereótipo impostos, incansavelmente, a tais mulheres, caminhar em direção à estima, ao aceitar-se e, mais do que isso, gostar-se, descobrindo a boniteza de ser como é, eis o dignificante do texto. Quebrar o esquema que tanto as persegue: ser (negro) sem quere ser X querer ser (branco) sem poder ou conseguir ser (VALENTE, 1994). Substitui a branquitude pela negritude, eis um dos meus desejos com este trabalho . (p.318 e 319).

Assim, a qualidade na educação não deve ser medida somente pelos resultados dos educandos em testes de aprendizagem, mas também pela maneira como se dá o

⁴⁹ PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais.

processo educativo dentro da escola, tais como: formação de opinião, atividades que auxiliem a constituição para o exercício da cidadania. Veremos alguns aspectos importantes que devem nortear a relação professor aluno e a construção dos saberes.

Figura2. Alunos da Escola Francisca Alves do Amaral Gincana -2018. 2º Dia.



Fonte: Cedida pela Instituição.

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1994 p.47).

As prioridades das ações discentes e docentes na dinâmica da educação. Prever que o ambiente deve ser preparado e organizado nas relações permanentes dentro de um

planejamento individualizado pelo professor, ou nos contextos sociais e coletivos diante das relações de troca de experiências entre os colegas de profissão.

Resultados e Discussão

Percebemos a aproximação dos segmentos do conselho escolar através do trabalho de músicas afro, culinárias, moda, belezas, literaturas e oraturas. Na elaboração houve resistência por parte de algumas famílias em virtude dos seus conceitos religiosos, contudo o coletivo conseguiu desenvolver não só belos trabalhos, mas a afirmação e pertencimento da grande maioria dos discentes e docentes o trabalho coletivo e a valorização às nossas ancestralidades frutificaram o sentimento de afirmação em muitos alunos e professores.

Conclusão

O estímulo a aprendizagem deve acontecer nos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Dentro dos elementos adaptados às relações de poder, nos gerenciamento das ideias a curto e longo prazo e nas sistematizações do planejamento.

A partir do conhecimento das turmas e séries trabalhadas por cada educador, cabe o mesmo escolher as ferramentas e instrumentos adequados aos objetivos fixados em seu plano (anual, unidade ou diário) dentro da BNCC. Buscando-se assim, identificar principais problemas que interferem na obtenção de resultados despertando os interesses do foco do planejamento que o aluno.

[...] A hipótese fundamental em jogo é a de que a coordenação de diferentes esquemas das ações individuais (inclusive e sobretudo as ações que se fazem na linguagem e pela linguagem) constitui a fonte da construção social dos sistemas convencionizados. É claro que a ênfase em uma atividade social, em um trabalho coletivo e conjunto, não excluem, nem na prática, nem na teoria, o trabalho individual e seu contínuo acompanhamento. Franchi (2012, p.21 e 22)

A complexidade entre os alunos que querem se destaca dentro das dinâmicas desenvolvidas no ambiente escolar, também são apresentadas, entre os docentes que almejam prioridades de popularidade entre suas classes ou buscam um olhar diferenciado frente à comunidade, não apresentam resultados coesos aos quais buscam a gestão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTANHEIRA, Maria Lúcia/ Francisca Izabel Pereira Maciel, Raquel Márcia Fontes Martins (organizadoras)- **Alfabetização e letramento na sala de aula** - 2.ed.- Belo Horizonte : Autêntica Editora: Ceale, 2009 – (coleção Alfabetizadora e Letramento na sala de Aula).

CUNHA JÚNIOR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera (Orgs.). Artefatos da Cultura Negra no Ceará. UFC (2011,1ª edição)- UFC 2011.

COSTA e SILVA, Geranilde (Org). Experiências em ensaio, pesquisa e extensão na Universidade: Caminhos e perspectivas V.3- Fortaleza: Imprece, 2018.

COSTA e SILVA, Geranilde Org). Experiências em ensaio, pesquisa e extensão na Universidade: Caminhos e perspectivas V.4- Fortaleza: Imprece, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

JIMENEZ, S. V.; FURTADO, E. B. **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática** 2ª Edição – 2013. Editora Cortez.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético** - Petrópolis, RJ Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Raquel Di Paula Mesquita Lima de; SILVA, Maria Eliene Magalhães da; Lima Ricardo Magno Mesquita. Trilhas de uma Educação Descolonizadora: A Luta pela EJA em escolas de Caucaia e Fortaleza. IX Artefato da Cultura negra. 18 a 22 de setembro de 2018. Crato, Juazeiro do Norte/ CE (URCA).

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradicional Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.69/03**/Sandra Haydée Petit – Fortaleza: EdUECE, 2015.

Tecituras socioeducacionais./ Flávia Rebello do Nascimento (Org.); Livian F. Fernández (Org.); Marlon Marcos Vieira Passos (Org.);Raphael Fontes Cloux (Org.); Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira (Org.), - Salvador (BA): Kawo Kabiyesile,2019. 394p.

ZAGURY, Tania. **Pensando educação (com os pés no chão)**- 1ª ed,- Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2018.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

UBUNTU: MULHERES NEGRAS EM CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO DO CAHL- UFRB NA ERA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Rosana da Silva Pereira

Taís Lima Costa

RESUMO

As mulheres negras historicamente são construídas socialmente para a realização de serviços privados e de subalternidade social. Ao adentrarem nas universidades públicas na era das ações afirmativas, sobretudo em cursos que denotam visibilidade, as mulheres negras transgridem as expectativas que a sociedade concebe a elas. A lei 12.711/ 2012 foi um marco para a história do país e de fruto da luta dos movimentos sociais negros, que ao entenderem que era preciso ação afirmativa de acesso, denotaram a legitimação da reparação histórica no campo educacional. Como evidencia Gomes (2017), o movimento negro entende que a educação é um campo de disputa, um direito social arduamente acessado pela população negra e que seria um caminho para a emancipação social. O presente trabalho busca refletir acerca das condições de acesso e permanência das estudantes negras nos cursos de ensino superior do Brasil. Este trabalho busca chamar atenção para a relevância das ações afirmativas, sobretudo para a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, majoritariamente negra e de vulnerabilidade social. Para atender os objetivos do trabalho, a pesquisa qualitativa busca compreender as formas de instituição das políticas públicas de ações afirmativas na referida universidade e como ocorre a interferência da permanência simbólica na vida acadêmica das estudantes negras. Esperou-se compreender os múltiplos processos que permeiam a trajetória de mulheres negras no ensino superior, evidenciando as intersecções entre raça e classe e como as questões educacionais emergem entre esses dois importantes variáveis na constituição das desigualdades do país, além da atuação da referida instituição de ensino no acesso e na permanência das jovens negras, tendo em vista a sua atuação como transformadora da realidade social, política e econômica do Recôncavo da Bahia.

Palavras-Chave: Ações Afirmativas; Ensino Superior; Mulheres Negras.

Introdução: Movimento que luta, ocupa universos!

“As ações afirmativas são a experiência mais radical que a universidade pública tem vivido nos últimos anos. As cotas, elas reeducam a universidade diante da dura realidade racial e do racismo.”

(Nilma Lino Gomes, trecho da Aula Magna, UFRGS, 2019)

Logo em seu quinto artigo, a Constituição Federal de 1988, a reconhecida Constituição Cidadã, garante que todos são iguais perante a lei, mesmo que a carta magna proponha a efetivação do princípio da igualdade, alicerce da concepção moderna de cidadania, outrora a história nos mostra que a caminhada da população negra desde o primeiro navio negreiro abarcado aqui é repleta de percalços, a promoção das desigualdades de gênero e raça se intensificam desde a escravidão no Brasil. O acesso à educação formal para a população negra mesmo após a abolição da escravatura e a promulgação da República, foi negligenciada. O racismo como mola estruturadora das não-oportunidades de acesso dos negros na sociedade, “[...] constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional [...]” (ALMEIDA, p.65). Os resquícios da escravidão e o racismo contemporâneo como salienta Almeida (2018) influenciam no não acesso de direitos da população negra:

O racismo seria uma espécie de resquício da escravidão, uma contaminação essencial que, especialmente nos países periféricos, impediria a modernização das economias e o aparecimento de regimes democráticos.

[...] O racismo não é um resto da escravidão, até mesmo porque não há oposição entre modernidade/capitalismo e escravidão. A escravidão e o racismo são elementos constitutivos tanto na modernidade, quanto do capitalismo, de tal modo que não há como desassociar um do outro” (ALMEIDA, p.183)

A história também evidencia a atuação dos movimentos sociais negros no século XX, na defesa da inserção da população negra na educação básica e posteriormente no ensino superior, na revisão de livros didáticos em relação a abordagem preconceituosa das temáticas raciais; a reivindicação da literatura afro-brasileira em detrimento da eurocêntrica; defesa da inclusão de estudos afro-brasileiros na história do Brasil nos currículos escolares.

A Frente Negra Brasileira sendo importante no processo de combate do racismo ao fomentar melhores condições de educação, saúde e trabalho para a população negra no Brasil. “[...] era uma associação que desenvolvia suas ações com enfoque sócio educacional e político [...]” (DE FREITAS, p.82)

No que diz respeito à educação, especificamente, a Frente Negra Brasileira oferecia um curso primário, além de ensinar música, educação física, corte e costura e inglês. Nesse mesmo contexto de resistência, é possível referir ainda o Centro Cívico Palmares, fundado também neste período em São Paulo, a partir da iniciativa de mulheres negras e onde ensinava desde a leitura e escrita até aritmética, prendas domésticas e preparação para ingressos nos cursos superiores. (DE FREITAS, p.83)

O Movimento Negro como ator importante para a democratização do acesso ao ensino superior, aí compreender a necessidade da educação pública e gratuita para a população negra como possibilidade ascensão social. O direito ao acesso à educação pela população negra é pauta do MNU desde a sua consolidação, o entendimento do mito da democracia racial e da significância da reparação histórica impulsionou a luta do movimento pela educação antirracista e para isso era preciso ocupar as instituições educacionais. Como salienta Gomes (2017) o movimento negro foi atuante na defesa da implantação das ações afirmativas para a emancipação social da população negra:

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. (GOMES, p.731)

A emancipação enquanto horizonte para construção de uma equiparação racial, se para uma população como um todo é um desafio, faremos aqui o recorte de gênero, raça e classe. Ângela Davis em “Mulheres, raça e classe”, evidencia que as mulheres negras nos Estados Unidos, estruturadas historicamente pela subalternidade, abusos sexual, físico e psicológico, propondo a intersecção entre gênero, raça e classe permitindo a análise da construção da identidade negra nos Estados Unidos.

Como conceitos socialmente construídos, a raça e gênero, são instrumentos de estruturarem as desigualdades existentes na sociedade brasileira. O racismo e o sexismo se naturalizam e se articularem quanto potencias de opressão das mulheres negras em todos os âmbitos sociais. A condição da mulher negra historicamente estabelecida a partir de uma ordem hierárquica posicional, como evidencia Bourdieu (1995) no escopo social, a desigualdade racial, se estabelece para além da raça, mas se consolida nos resquícios da colonização e a escravidão. O estruturalismo histórico emerge neste contexto como preponderante para a dimensão exclusiva do acesso das mulheres negras à educação formal, sobretudo à educação superior.

A universidade se constitui como uma instituição social que é fruto da estrutura social, isto é, determinada pela forma de funcionamento da sociedade. A autonomia universitária somente sendo possível com o Estado democrático e sua prática republicana, a mesma como instituição social acompanha as modificações sociais, econômicas e políticas da sociedade. (CHAUÍ, p. 6, 2003). Desde o seu estabelecimento no Brasil, as instituições universitárias se expressavam como ambientes que dialogavam com a vida social da elite brasileira, emergindo assim os cursos de alto prestígio social, almejados pela classe hegemônica do país.

A universidade sendo interpretada como campo de disputa social, se condiciona pelo privilégio de acesso e por isso que historicamente os movimentos sociais discutem pelo acesso à universidade dos grupos minoritários. Nas últimas décadas o Brasil vem atravessando transformações importantes para a democratização do ensino superior, vinculando-se com perspectivas de melhoria da qualidade da educação no país, evidenciando nas transformações a ampliação das oportunidades de acesso e permanência material da camada da população que possui vulnerabilidade social.

Em termos comparativos, a exclusão quase total de acesso da população negra e indígena ao ensino superior configura-se não só como uma evidência de que há o mito da democracia racial somente quando a conveniência de justificativa acerca dos problemas raciais e discriminatórios são postos em pauta. Mas evidenciar que existe um grupo hegemônico que inviabiliza as minorias sociais, para a sua permanência no poder e que se utiliza o mito da democracia racial para negar a raça, em virtude disso, os movimentos sociais negros são relevantes para assegurar a luta pelos direitos da população negra.

Ser mulher e negra na sociedade brasileira é compreender que sua história individual está atrelada ao fardo histórico de subestimação das suas capacidades intelectuais e físicas. O presente trabalho busca refletir sobre a intersecção entre raça, gênero e classe. Abordaremos as conquistas das mulheres negras na educação formal, e particularmente o reflexo das ações afirmativas de acesso e permanência no ensino superior. A abordagem qualitativa do acesso e permanência das mulheres negras nos cursos de alto prestígio social do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é nosso objeto de análise.

A noção de Ubuntu, como a ideia de pertencimento, ancestralidade e irmandade. Eu sou porque nós somos, revela em nossa pesquisa inicial Maria Felipa, Dandara e Luísa Mahin. Elas em seus cursos de alto prestígio, atravessam em sua caminhada desafios e perspectivas de sucesso no mercado de trabalho. Neste trabalho, mesmo que com escopo inicial, demonstraremos os reflexos das ações afirmativas na UFRB, utilizando a técnica de pesquisa de entrevistas em profundidade com três estudantes dos cursos mencionados anteriormente.

A Era das Ações Afirmativas: Direito e Inclusão Social

Nos ousando a chamar de revolução silenciosa, a política pública de cotas nas universidades brasileira, sem sombra de dúvidas, modificou “a cara da universidade pública”. Enquanto espaço de produção de saber científico, educacional e político, a universidade ao abrir margem para a democratização do acesso, evidencia sua historicidade secular de priorizar a elite. Ao buscar a reparação do processo de colonização e escravidão da população negra e indígena, a política de democratização promove juntamente a possibilidade de pensarmos na formação de sujeitos e atores sociais, que podem escrever sua própria história para além da determinação da raça.

De acordo com Munanga (2002) a política de cotas funciona como instrumento de reparação social, imerso numa sociedade mestiça que se de um lado nega os problemas raciais, se convencendo da democracia racial e de outro que busca historicamente a conquista de direitos fundamentais para a população negra. Dados de 2015 do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) nos mostram que a maioria da população em 2014 era representada por 54% por negros (pretos e pardos) e de brancos representados por aproximadamente 46%. A população negra formada em nível superior representava 17% enquanto 79% eram brancos.

As ações afirmativas de reserva de vagas, promulgada em 2012, lei 12.711. A conhecida Lei de Cotas garante que a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médios públicos, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Se configurando como “políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente.” (JUNIOR; DAFLON, 2013, p.33)

A adesão ao REUNI, juntamente com a lei de cotas, projetou nos últimos anos um ingresso de estudantes pobres, negros e indígenas. Outro elemento de impacto na democratização do acesso se refere ao sistema de seleção unificada (SISU), o mesmo já em 2012, 43 das 58 universidades federais havia aderido o SiSU, facilitando desta forma o ingresso das minorias sociais no ensino superior.

A UFRB: O recôncavo da Bahia trilhando trajetórias universitárias

A implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi um marco para a população do Recôncavo da Bahia, agregando elementos históricos, sociais e físicos, surgindo em 2005, iniciando suas atividades em 2006, a universidade nasce no recôncavo em outra perspectiva, oportunizando a população do recôncavo da Bahia o acesso ao ensino superior federal. De acordo com Atche (2015) houve um aumento de 210% a quantidade de vagas ofertadas durante o período de 2003 a 2010, originando a partir do reuni, 16 novas universidades. A UFRB estabelece um desenvolvimento regional e social.

A UFRB em seu formato multicampi com a sede em Cruz das Almas e centros de ensino em Amargosa como Centro de Formação de Professores (CFP); Cachoeira com o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL); Cruz das Almas com o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Feira de Santana, Santo Amaro com o Centro de Cultura (CECULT) e Santo Antônio de Jesus com o Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Atche (2014) evidencia o perfil dos estudantes universitários da UFRB, segundo a autora a universidade é representada por 80% de estudantes entre 15 e 25 anos, 81% de

autodeclarados negros, 60,2% de origem escola pública e 95% das classes C, D e E. Como uma das primeiras universidades brasileiras a nascerem com reserva de vagas após o REUNI, a UFRB possui 12.345 estudantes no ano de 2017, sendo segundo a Gráfico 1 formado por 83,4% por pessoas negras.

Mulheres Negras em Movimento: O acesso aos Cursos de Comunicação do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB

A forma como me vejo mudou totalmente, porque eu passei a entender melhor a minha posição na sociedade como mulher negra e passei a mim entender como uma pessoa adulta que tem responsabilidades comigo mesma, passei a focar no meu crescimento pessoal após a universidade e passei a entender assim o valor do conhecimento na minha vida. (Dandara Jornalismo, 6º semestre)

De acordo com Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg, em “Lugar de Negro”, os negros no Brasil são condicionados ao lugar de subcidadania, desta forma havia uma hierarquia na sociedade de importância e entendimento de quem era os cidadãos de direito, primeiro o homem branco, mulher branca, homem negro e mulher negra. A mulher negra na base da pirâmide, vista como a “mulata exportação” e “mãe preta”. Como evidencia Pierre Bourdieu (1995) historicamente as mulheres no espaço social, estão atribuídas ao lugar considerado inferior. Como salienta Queiroz e Santos:

Assim, relações de gênero não são simples relações interpessoais entre homens e mulheres. São relações de poder que estão inscritas na “ordem das coisas”, isto é, no modo próprio de ser da sociedade, e que hierarquizam posições; são um modo de classificar homens e mulheres com base em representações construídas a partir da sua anatomia. (QUEIROZ; SANTOS, 2016, p. 73)

A imersão da estrutura social no processo de exploração dos negros, favorecendo os brancos, demarcando que a posição no campo social se estabelece a partir das marcas raciais, legitimadas pelas representações e significados morais atribuídas socialmente. (SEYFERTH, 2002). Ser negro e mulher na sociedade brasileira é estar submetidas a hierarquia de gênero e raça, marcadas socialmente a inferioridade. O racismo estrutural e ao interseccionar gênero, raça e classe dimensiona as mulheres negras ao lugar subalterno. A subalternidade vinculada a todos os setores da sociedade. Empregadas, faxineiras e donas de casa são profissões em que a identidade da mulher negra se relaciona. Como um único caminho. Segundo Gonzalez (1979), a representação da mulher negra está relacionada as qualificações de doméstica e da mulata.

[...] Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as regras têm sido consideradas “só corpo, sem mente”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as “mulheres desagradadas” deviam ser controladas. (HOOKS,1995, p.469).

A história prova que a construção da identidade da mulher negra se estabelece na manutenção das hierarquias sociais, por isso a partir das lutas do movimento negro e a conquista de políticas públicas de reparação histórica, novos horizontes podem ser pensados. Elas que socialmente são vistas na margem, podem a partir das ações afirmativas ingressarem num espaço de prestígio social: A universidade.

E a partir disso apresentaremos o Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB. Os cursos oferecidos pelo centro são: Licenciatura em Ciências Sociais, Bacharelado em Ciências Sociais, Licenciatura em Artes Visuais, Bacharelado em Artes Visuais, Serviço Social, Licenciatura em História, Museologia, Tecnologia em Gestão Pública, Cinema e Áudio visual, Comunicação Social- Jornalismo e Comunicação Social- Publicidade e Propaganda.

Os cursos de Jornalismo, publicidade e propaganda e cinema são reconhecidos no centro como cursos de alto prestígio social. Do ponto de vista da classe estudantil e as perspectivas da comunidade de Cachoeira e São Félix, os reconhece como cursos de elite. Cursos de “rico” e de “brancos”.

Estamos habituados à estranharmos tudo aquilo que desconhecemos. Ao ingressar no ensino superior, os indivíduos se deparam em um universo de estranheza. O etos universitário deve se ser apreendido com o processo de adaptação do universitário ao seu universo. Coulon (2008) evidencia que a entrada na universidade se estabelece no estranhamento, aprendizado e afiliação. Neste sentido, Dandara apresenta em sua entrevista, o estranhamento, evidenciada nas dificuldades no curso:

As principais dificuldades que encontrei veio muito do fato de eu vindo de uma escola pública do ensino médio, uma escola estadual que eu não tinha um bom ensino, tinha um ensino regular em algumas disciplinas, mas é [...] não tinha uma preparação para a universidade, então encontrei muita dificuldade de entender a linguagem acadêmica e escrever em linguagem acadêmica, é [...] tive muitas dificuldades porque enquanto pessoa negra você sempre é incentivado a ficar calado, a se esconder, a se diminuir nos espaços, e na universidade você precisa se impor e falar e eu tive muita dificuldade com isso, e também tive dificuldades em permanecer assim [...] nos espaços porque os

professores passam a cobrar de forma que você não tem, passam as demandas que você não tem como cumprir, porque você não teve uma educação pré-universitária boa e isso foi uma das dificuldades. (Dandara, Jornalismo, 6º semestre)

Como estrangeiros e suas vidas marcadas pelos ideários do “não lugar”, aqueles que não conseguem se afiliar ao sistema universitário, fracassaram (COULON, 2008). Por isso as redes de solidariedade se tornam importante como salienta Santos (2009), o aquilombamento na universidade, sem sombra de dúvidas, é crucial para a permanência dessas jovens nos seus respectivos cursos. “Eu acho que as principais estratégias que uso para permanecer no curso são as minhas redes de afeto, são as pessoas que eu me apoio para fazer por exemplo meus trabalhos acadêmicos” (Dandara) As redes de afeto, na qual Dandara menciona vincula-se com as atividades compartilhadas na qual realiza “são as referências que eu procuro usar e eu acho que é principalmente isso me apoiar em outras pessoas que tem a mesma vivência que eu.” (Dandara, Jornalismo, 6º semestre)

“Considero uma das formas de aumentar o acesso de pessoas negras e indígenas ao ensino superior” (Luiza Mahin, Publicidade, 5º semestre). As cotas raciais abrem portas para esta população do Recôncavo da Bahia. E para além das cotas, há a permanência material, que no caso das nossas entrevistadas é estabelecido a partir da ajuda familiar e trabalhos informais. Os famosos “se virar”, “fazer bicos com os amigos” foram recorrentes em suas falas. A permanência também diz respeito as redes de solidariedade, mecanismos de afiliação a grupos indenitários como um aspecto simbólico, já mencionada anteriormente.

Eu acho que eu espero que eu consiga exercer um papel no jornalismo e na comunicação como um todo, que vai de alguma forma representar os meus, e que vai de alguma forma contribuir para a evolução dos meus também, que eu possa empreender de alguma forma é [...] e que as minhas narrativas e suas narrativas do povo preto sejam vistas dentro do campo comunicacional, e eu acho que ter uma pessoa negra falando em um campo de comunicação é tomar conta dessas narrativas e mostrar que estamos presentes e ter como rebater. (Dandara, Jornalismo, 6º semestre)

“No começo do curso foi possível detectar alguns colegas com falas machistas, mais sempre a turma rebatia algumas posições/colocação do mesmo.” (Luiza Mahin). A universidade é reflexo da nossa sociedade. Machismo, racismo, homofobia como em qualquer lugar do país, também está estruturado no seio universitário. São violências

institucionais que permeiam as trajetórias dessas jovens e revelam o quanto raça e gênero são empecilhos na caminhada universitária.

A maior parte dos professores são homens brancos e já houveram casos de racismo por parte dos professores, quando mesmo sendo constituído um processo, nada foi feito [...]. Enquanto mulher negra e estudante de comunicação percebo que o próprio corpo docente é mais uma consequência das estruturas racistas, não temos professores negros e não há discussões voltadas para o campo de raça no currículo. Muitas vezes essas discussões são diminuídas e muitas vezes ao falar disso em sala, fui silenciada. (Dandara, Jornalismo, 6º semestre)

O termo Racismo Institucional, criado em 1967 por Stokely Carmichael e Charles Hamilton, panteras negras, ao conceituar a manifestação do racismo na estrutura social, tratando se da perpetuação das práticas racistas na esfera das institucional. Sendo a universidade reflexo da sociedade brasileira, o racismo na universidade é mais um instrumento de manifestação da realidade social.

[...] um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes-, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, p.47)

Ao tratar do racismo institucional, as entrevistadas revelam o quanto devem resistir a estrutura racista culturalista emerge na universidade. É preciso lidar com a falta de representatividade nos cursos de comunicação do CAHL. Lidar com “[...] Quanto ao corpo discente, já presenciei algumas atitudes racistas, mesmo que mais "escondidas" como é típico da cultura brasileira. ” (Dandara, Jornalismo, 6º semestre)

A representatividade produz conhecimento daquilo que é possível existir na realidade social. Historicamente naturalizamos os espaços que os sujeitos “podem” ou “não podem” estar representados. Mas quem assinou o contrato da não representatividade? Quem disse que não deveríamos ocupar a bancada do jornal nacional? O racismo afirma, boicota, invisibiliza.

Eu acredito [...]Hum [...]porque assim, a gente não discute você conta nos dedos quantas ancoras são negras, você conta nos dedos quantas ancoras tem o cabelo crespo, e aí isso reflete muito no curso. A gente não tem professores negros, não tem, nenhum professor negro [...] os poucos alunos negros dentro do curso trabalhem assuntos raciais, porque a gente começa a falar da nossa realidade [...] se tem uma ou duas professoras que tentam tocar neste assunto na sala de aula, mas quando muitos trabalhos são produzidos dentro dessa vertente são surrupiados. (Maria Felipa, Jornalismo, 4º semestre)

“[...] minha mãe também entrou numa universidade a distância um pouco depois, e eu tento ajuda-la nisso, a partir das minhas experiências” (Dandara). As entrevistadas filhas de pais que nunca pisaram os pés numa universidade. Elas são sem sombra de dúvidas, aquelas que abrem caminhos e que estão lá por esta família. Os vínculos familiares impulsionam a permanência das jovens, a percepção de que é preciso retornar com um diploma. Com uma profissão.

Eles ficam muito felizes. Ai meu deus minha filha jornalista. Porque a minha mãe falava que isso não era profissão de pobre. Não era profissão para gente como eu. Ela sempre brincava, mas assim, a gente entende né. Aí ela fala, não minha filha faça licenciatura, porque é coisa para pobre, ser professor [...]. Mas isso é muito dessa coisa mesmo, de não ter pessoas ocupando esses espaços [...]. Esses espaços precisam ser ocupados. (Maria Felipa, Jornalismo, 4º semestre)

Maria Felipa nos trouxe de forma emocionada, tudo aquilo que este trabalho busca: a representatividade. Disserto que são poucas mulheres negras nos cursos de comunicação social do CAHL, entretanto, elas são o começo de uma geração de mulheres do recôncavo jornalistas e publicitárias. A noção que elas representam as suas comunidades, e estão com a sua entrada no ensino superior modificando não somente a sua realidade, mas contribuindo para a entrada de outras mulheres negras.

Representa muito. Sempre foi um sonho meu desde criança, mesmo não tendo exemplo, porque os exemplos passam a surgir desde agora, tipo Maju, Rita Batista, são coisas que a gente vem ver agora... mesmo enquanto criança que eu não tinha essas referências e agora eu posso tanto, além de ter essas referências, me tornar uma. Então quando a gente pensa que está ocupando estes espaços, porque a gente não está sozinha, estamos com todas as mulheres negras que quiseram ocupar estes espaços, que diziam “está profissão não é para você” e a gente tá lá mostrando “essa profissão é para você” e que sim você pode chegar aonde você quiser, independente. ” (Maria Felipa, Jornalismo, 4º semestre)

Ingressar e permanecer no ensino superior, em cursos que desejam, para a população negra é um sonho. Mulheres negras, do Recôncavo da Bahia, ao se colocarem nestes lugares, protagonizam conquistas que orgulham sua família e comunidades de origem.

Tecendo Considerações Finais: “Eu sou porque nós somos”

A democratização da universidade pública a partir das políticas de interiorização do ensino superior, juntamente com a política pública de reserva de vagas influenciou as recentes pesquisas sobre a trajetória dos estudantes nas universidades brasileiras. O acesso e permanência de estudantes negros, quilombolas e indígenas, condicionaram um novo perfil de estudantes, rompendo com uma lógica de desvalorização de grupos discriminados, do ponto de vista acadêmico. Cabe ainda englobar as discussões sobre a representatividade negra na universidade e mercado de trabalho, visto isso, ao na aula magna na UFRGS, em 2019, ao afirmar “As ações afirmativas são a experiência mais radical que a universidade pública tem vivido nos últimos anos. As cotas, elas reeducam a universidade diante da dura realidade racial e do racismo.” Nilma Lino Gomes destaca a importância da presença negra na universidade, a partir das ações afirmativas de acesso e permanência.

A perspectiva histórica da mulher negra se estabelece a partir de elementos coloniais, escravocratas e sexistas como mencionados em todo o corpo do trabalho. As desigualdades salariais, a falta de representatividade e a subalternidade atribuídas as mulheres negras condicionaram o “não lugar”. O racismo infringe os discursos da igualdade presente na cidadania moderna, sobretudo nos artigos da Constituição Federal. O racismo se estrutura de tal forma que nega todos os dias a possibilidade do sonho por vidas melhores.

Dandara, Luiza Mahin e Maria Felipa ao revelarem um pouco das suas trajetórias na UFRB e nos cursos de comunicação social, também afirmam mesmo que indiretamente a importância das ações afirmativas e implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, trazendo impactos para os municípios na qual foram instalados seus centros, revelando a produção acadêmica do Recôncavo e o desenvolvimento econômico, político e regional. As jovens entrevistadas trilham novos caminhos em suas famílias e enquanto mulheres negras, contemplam o deslocamento do “lugar do negro”.

Elas que sofrem a dor da cor e do gênero, fazem do percurso pelo diploma, instrumento de luta. “ [...] essa profissão é para você” e que sim você pode chegar aonde você quiser, independente. ” (Maria Felipa, Jornalismo, 4º semestre)

REFERÊNCIAS

ATCHE, Ana Cláudia dos Reis. **Política de Ações Afirmativas na Educação Superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012.** 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**,1988.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). **Escrito de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador, EDUFBA, 2008.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** Set. / Out./ Nov./ Dez, 2003, n. 24.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por Emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia; HASEMBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, n.2, p.464-478,1995.

DE FREITAS, Taís Pereira. **Mulheres Negras na Educação Brasileira.** Curitiba: Appris Editora, 2017.

Daflon, Verônica Toste; Feres Júnior, João & Campos, Luiz Augusto. (2013) “Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico”. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 302-327.

SANTOS, D. B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MUNANGA, Kapengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul. /dez. 2001, p. 31-43.

SEYFERTH, Giralda, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo, In: SEYFERTH, Giralda.et al (Org.). **Racismo no Brasil.** São Paulo: ABONG, 2002. p. 10-40.

DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.



**AÇÕES AFIRMATIVAS:
O QUE O NORDESTE BRASILEIRO TEM PENSADO SOBRE ISSO?**

Rosana da Silva Pereira
Uelinton Alves Barbosa
Dyane Brito Reis Santos

RESUMO

O Século XXI é marcado pela adoção de Políticas afirmativas com recorte racial em todas as Instituições de Ensino Superior do Sistema Público Federal e de parte das Instituições Estaduais. Tais políticas foram responsáveis por um incremento no número de estudantes egressos de escolas públicas, de baixa renda, negros, quilombolas e indígenas nas Universidades Brasileiras. Este trabalho, que é parte da Pesquisa **AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: CONTINUIDADE ACADÊMICA E MUNDO DE TRABALHO**, busca traçar um panorama da produção a respeito das Políticas Afirmativas, escrita nos últimos 15 anos em alguns Estados do Nordeste Brasileiro, quais sejam: Alagoas, Bahia, Sergipe, Pernambuco e Piauí. Trazemos aqui um catálogo que identifica um conjunto de trabalhos científicos (Artigos, Teses, Dissertações, TCC) produzidos sobre Ações Afirmativas; os Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Coletivos de estudantes negros, indígenas e quilombolas presentes nas Instituições de ensino superior localizadas nos Estados citados. A Pesquisa foi realizada na Internet, em sítios de buscas de trabalhos acadêmicos e nas páginas oficiais das Universidades. A busca dos artigos foi realizada a partir de 6 descritores ou palavras – chave: “Discriminação Racial/ Social no Ensino Superior”, Acesso e Permanência no Ensino Superior”; “Desempenho de Cotistas no Ensino Superior”; “Inclusão Social no Ensino Superior”, “Ações Afirmativas”; “Equidade no Ensino Superior”. A partir desses descritores foram encontradas as produções disponíveis em periódicos, repositórios e bibliotecas eletrônicas. Vale salientar que o trabalho de investigação busca dar conta de todos os Estados do Nordeste Brasileiro, região onde as políticas de expansão do ensino superior e de acesso às Universidades foram responsáveis por uma mudança significativa. Por aqui, estão concentrados 20% da população Universitária

Brasileira e é também nesta região onde, 7 das 18 Universidades criadas até 2010 estão localizadas. Os dados ora apresentados, trazem uma radiografia de apenas 5 Estados Nordestinos por uma questão de recorte no processo de Coleta de Dados, já que se trata de uma região muito extensa.

Palavras-Chave: Ações Afirmativas; Trajetórias de Cotistas; Permanência no Ensino Superior.

Introdução: Conjuntura da Educação Superior no Brasil

A história do acesso de minorias sociais ao ensino superior no Brasil, permeia a partir de muita luta. Em 1988, a partir da promulgação da Constituição da República do Brasil, e a partir dos anos 2000 se acentuam as discussões sobre a necessidade de implantação das ações afirmativas, principalmente nas universidades públicas brasileiras. Sendo importante salientar que as universidades públicas, principalmente as universidades federais passaram por modificações importantes, principalmente durante o governo do Ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Os principais programas governamentais que impulsionaram e modificaram o ensino superior brasileiro, foram a expansão e interiorização da oferta de vagas, principalmente em relação ao Plano de Reestruturação e Expansão da Rede de Educação. Ao mesmo tempo que houve a efetivação da expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2013).

De acordo com dados do INEP (2011) houve mudanças quantitativas nas Universidades Federais, a partir da incrementação desses programas, em que em 2003 havia 45 unidades. Em 2010 eram 59 unidades, isto é, 14 novas instituições de ensino superior foram criadas no período de 7 anos. Em referência ao atendimento de municípios, em 2003 eram 114 e em 2010 totalizava-se 230. As matrículas em 2003 eram 567,1 mil e em 2010 houve a expansão, totalizando 1.032.936. Em 2012, houve a aprovação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, nomeada Lei de Reserva de Vagas no ensino superior (Lei de Cotas). A qual a lei garante a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. As ações afirmativas, principalmente a Lei de Cotas modificou acentuadamente as universidades federais, mediante das modificações mediante a luta de movimentos em prol da educação superior no Brasil, é de suma importância a percepção de produção

acadêmica em referência desta temática. O presente levantamento foca na produção acadêmica da temática trajetória de cotistas no ensino superior no que chamamos de Nordeste 1, a partir da análise de trabalhos referentes à Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Piauí.

Mediante a necessidade de compreensão das políticas atuais de educação superior, a qual envolvem-se as questões relacionadas ao acesso ao ensino superior, tem sido objeto de diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, o seguinte trabalho está incluso em um estudo maior acerca do Memorial de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia vinculado ao Programa de Educação Tutoria Afirmção- Acesso e Permanência de jovens de origem de comunidades negras rurais no ensino superior. A presente etapa da pesquisa diz respeito ao estado de conhecimento acerca da trajetória de cotistas no ensino superior, envolvendo as ações afirmativas no ensino superior.

A partir de uma busca nos bancos de dados disponíveis na internet, houve a identificação de artigos, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações que envolvem os seguintes descritores: “Discriminação Racial/ Social no Ensino Superior”, “Acesso e Permanência no Ensino Superior”; “Desempenho de Cotistas no Ensino Superior”; “Inclusão Social no Ensino Superior”, “Ações Afirmativas”; “Equidade no Ensino Superior”.

Estado da Arte sobre Ações Afirmativas: O que o Nordeste Pensa Sobre Isso?

Nesta etapa do estudo, houve a divisão de dois tipos de levantamento, a primeira corresponde a identificação de plataformas digitais que nos forneceriam os trabalhos acadêmicos para o estudo, utilizando a o SCIELO e Portal da CAPES. Em seguida, buscamos nas bibliotecas eletrônicas selecionadas, a partir dos descritores escolhidos, houve a identificação dos trabalhos.

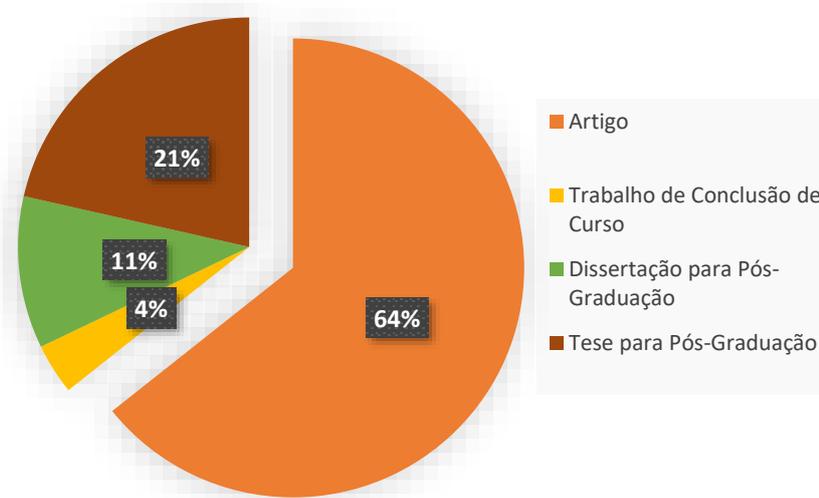
Após a busca utilizando os descritores, houve a realização de leitura das produções e a catalogação de variáveis no banco de dados. Alimentando uma planilha denominada “Estado da Arte das Ações Afirmativas no Nordeste Brasileiro”, a partir da catalogação dos trabalhos:

Título	Autores	Local	Tipologia	Ano	Link	Resumo	Palavras-chave
---------------	----------------	--------------	------------------	------------	-------------	---------------	-----------------------

Fonte: Autores, 2018

Após o preenchimento do banco de dados, foi realizada a análise das variáveis escolhidas para o preenchimento do banco de dados. A seguir apresentaremos os dados gerais da pesquisa.

Gráfico 1: Percentual de tipos de publicações encontradas na pesquisa mediante os estados do Nordeste



Fonte: Autores, 2018

Ao utilizar os descritores relatados anteriormente, encontramos 64% dos trabalhos vinculados à artigos científicos, revelando que a publicação de artigos é o mecanismo mais viável mediante o recorte temporal para a produção envolvendo a temática. Ao realizarmos a filtragem por Estado, as instituições do Estado da Bahia, foram as que mais apareceram na busca, contribuindo para que a Bahia esteja com 75% do total de trabalhos levantados. É importante salientar que no estado da Bahia, foi notado que muitas pesquisas possuem como objeto de estudo a implementação da reserva de vagas na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Visto que este dado possui relevância em decorrência da referida instituição de ensino ter sido a primeira universidade estadual a implementar a reserva de vagas em seu vestibular no ano de 2002.

Imagem 1: Representação de Percentual das publicações encontradas na pesquisa mediante os estados do Nordeste



Fonte: Autores, 2018

Dentre os artigos levantados, alguns chamaram atenção ao resgatarem como foco principal dos trabalhos a implantação da reserva de vagas nas universidades em 2002. O artigo “10 anos de ações afirmativas na UNEB: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009” dos autores Wilson Roberto de Mattos, Kize Aparecida Silva de Macedo e Ivanilde Guedes de Macedo, houve a explanação de como se deu a implantação da reserva de vagas em 2002, ação afirmativa intensamente acusada como assistencialista. O artigo discorre acerca dos resultados parciais da implantação e questionamentos sobre as transformações realizadas pela universidade como um todo. Ao realizar o comparativo entre cotistas e não cotistas, há a efetiva demonstração da importância da ação afirmativa na vida acadêmica dos cotistas.

Depois do acesso, existe a permanência. O artigo “Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior”, dos autores Dyane Brito Reis e Robinson Moreira

Tenório, traz exatamente perspectivas das estratégias utilizadas pelos discentes da UFBA, a partir da pesquisa de campo realizada entre 2006 e 2007. Os autores refletem a realidade acadêmica, quanto espaço que se constitui como privilegiado, feito para uma elite. A permanência da população negra no ensino superior é demonstrada pelos autores como repleta de estratégias e articulações, vinculadas à permanência material e simbólica.

No caso do Estado de Alagoas, poucas produções foram encontradas, mesmo utilizando descritores externos ao que foi estabelecido como “Ações Afirmativas na Universidade Federal de Alagoas” e “Cotas no Ensino Superior de Alagoas”, inclusive sendo utilizados também na busca nos repositórios da UFAL e UNEAL, em virtude disso a porcentagem encontrada se refere a 10%. Dentre os trabalhos encontrados evidenciamos o trabalho de conclusão de curso da autora Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva “Identidade Racial e Sistema de Cotas: Um Estudo psicossocial com alunos Negros na Universidade Federal de Alagoas”, na qual a mesma aborda conceitos referentes a psicologia na percepção de identidade, referindo e reafirmando a importância da constituição e implantação das ações afirmativas na UFAL.

O trabalho que destacamos aqui do Estado de Pernambuco é “Relações Raciais e Ações Afirmativas em textos jornalísticos da cidade de Recife” de autoria de Maria Conceição Costa, sua dissertação para o programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, realiza uma coleta de textos jornalísticos sobre as ações afirmativas em Recife, utilizando a técnica de análise dos discursos atribuídos as ações afirmativas entre os anos de 2008 a 2009, dos principais jornais de Recife: Jornal do Comércio e Diário Pernambucano. A relevância dos discursos atribuídos as ações afirmativas se estabelece exatamente por vincular-se à propagação direta das informações cunhadas de juízos de valor para a população. Os impactos de um discurso jornalístico enveredam pelas possibilidades de conhecimento sobre a temática e a negação da importância reparatória das mesmas também.

Sendo importante salientar que as universidades públicas, principalmente as universidades federais passaram por modificações importantes, principalmente durante o governo do Ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Os principais programas governamentais que impulsionaram e modificaram o ensino superior brasileiro, foram a expansão e interiorização da oferta de vagas, principalmente em relação ao REUNI,

Reestruturação e Expansão da Rede de Educação. Ao mesmo tempo que houve a efetivação da expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2013).

O artigo “A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política”, em referência ao Estado do Piauí abordando como se constituiu a implantação da reserva de vagas na referida instituição, denotando o passo a passo deste processo e os atores “visíveis” e “invisíveis” envolvidos.

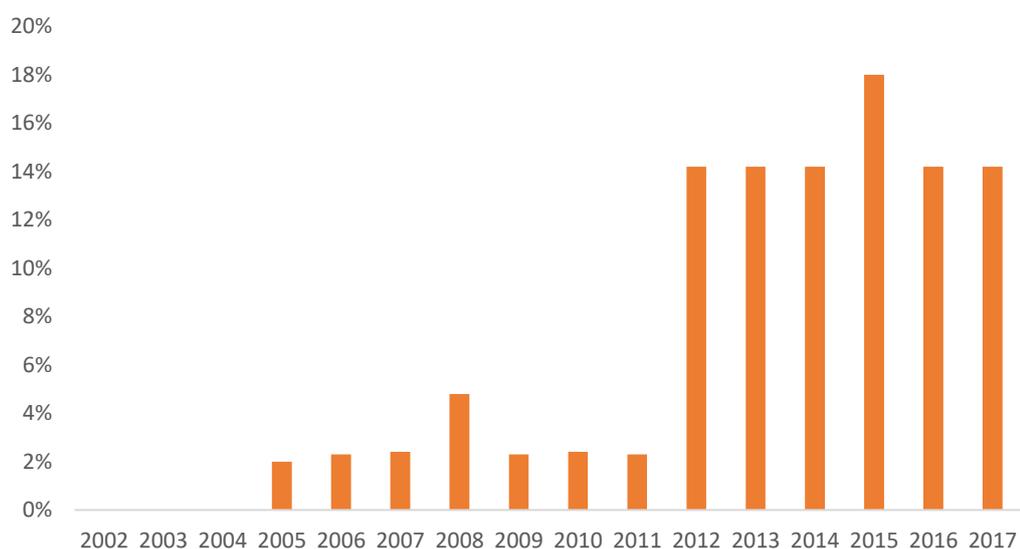
Representando o Estado de Sergipe o artigo “As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: A face oculta das avaliações (2016)”, os autores discutem acerca da relevância das avaliações quanto as ações afirmativas. Iniciando o trabalho resgatando o caso da implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual da Bahia, há a explicação acerca da relevância desse caso, prosseguindo o trabalho com os impactos dessa referida ação afirmativa na Universidade Federal de Sergipe. Outra produção científica que destacamos, refere-se ao trabalho de conclusão de curso de Diana Viturino Santos, “O sistema de cotas étnico racial e a sua discussão na mídia sergipana: Uma análise da política de ação afirmativa da UFS”, a mesma traz sob a ótica midiática, a discussão da política de ação afirmativa, constituindo a relevância do trabalho apresentado, isso porque, o ano de 2011 antecede o ano de implantação da lei 12.711/2012, a lei de cotas, e exatamente por esse caso, que a discussão está em efervescência no cenário jornalístico sergipano.

Se fizermos uma análise temporal, observamos que os trabalhos publicados nos Estados da Regional Nordeste 1 sobre a temática das Ações Afirmativas, somente tiveram um aumento significativo em relação à 2002, após o ano de 2008. Vale mencionar que 2008 é um ano importante para as universidades brasileiras, em decorrência da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Em 2012, novamente temos um marco importante que é a implementação da Lei 12.711, que garante 50% das vagas nos cursos das Universidades Públicas e Institutos Federais a estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública, oriundos de família de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Sendo imprescindível mencionar que até 2011 o número instituições de ensino de nível superior público que

possuíam algum tipo de política de reserva de vagas, era de 37 Instituições. Com a implantação da lei de Cotas, 23 Universidades passam a adotar o sistema, totalizando naquele ano 60 Universidades com Política de Reserva de Vagas. Após a implantação da Lei de Cotas (2012), observamos novo pico na produção acadêmica sobre a temática, possivelmente em decorrência dos reflexos da lei e a atuação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nas instituições de ensino superior no país.

Gráfico 2: Percentual dos anos das publicações encontradas na pesquisa mediante os estados do Nordeste

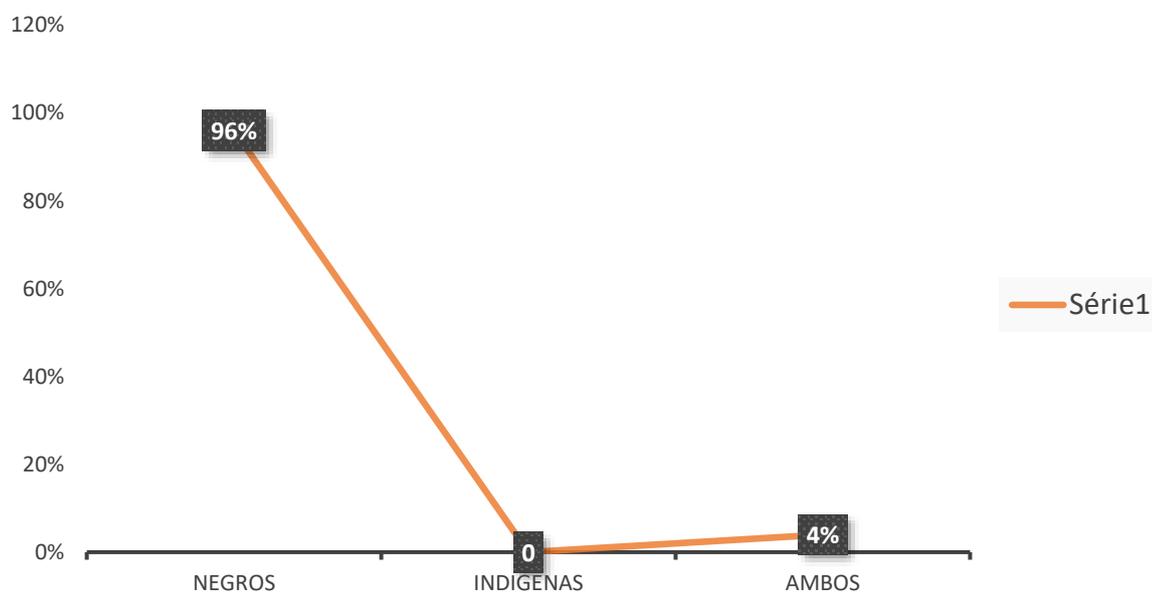


Fonte: Autores, 2018

Outro dado importante diz respeito aos sujeitos que são o centro das análises dessas produções acadêmicas. Nota-se, a partir do material coletado que mediante a busca não há trabalhos exclusivos sobre cotistas indígenas no ensino superior. A dissertação para pós-graduação de Thaís Calixto dos Santos, “Universidade, Território e Emancipação: Quilombolas Estudantes No Ensino Superior” trazendo uma contribuição importante ao levantar dados relevantes quanto as universidades do Nordeste que apresentam alguma ação afirmativa de acesso de estudantes quilombolas ao ensino superior, as universidades que de acordo com a autora possuem esse tipo de ação afirmativa de acesso são a UFBA, UFRB, UEFS, UESC e UESB. A autora realiza uma reflexão da realidade do acesso dos estudantes quilombolas na UFRB e literalmente os

significados deste ingresso, principalmente no que diz respeito a condicionar a entrada do quilombo em outros espaços, sobretudo, àqueles legitimados como espaços de elite.

Gráfico 3: Percentual de publicações focadas em Cotas para Negros, Indígenas e Ambos



Fonte: Autores, 2018

Ao analisar os dados, percebemos que este quadro deve se modificar, conforme a crescente inserção do número de estudantes indígenas no Ensino superior, de acordo com o Censo da Educação Superior publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2017, o crescimento de matrículas de indígenas em instituições de nível superior, foi de 52,5% de 2015 para 2016, passando de 32.147 para 49.026. O Censo da Educação Superior também revela que o Nordeste do Brasil, abarca 19.360 estudantes universitários indígenas matriculados nas Universidades Públicas ou Privadas. Em Instituições Públicas, o número de Indígenas se estabelece em sua totalidade corresponde à 3.688 estudantes. Do ponto de vista numérico, a região Nordeste só está atrás da região Norte que corresponde à 4.383 indígenas matriculados em IES pública (Brasil; 2017). A hipótese estabelecida durante o processo da pesquisa, é que o crescimento de estudantes indígenas, geraria um aumento do número de produções sobre o acesso e permanência do grupo social no ensino superior.

Tecendo Considerações Finais

A universidade começa a criar um novo rosto, um novo perfil e, com isso, gera-se novas necessidades, novas preocupações. É preciso que a partir de então, que a universidade se transforme, transforme as suas ações de maneira a receber e afiliar esses novos estudantes. Percebamos, que os negros e negras e os demais estudantes pobres, cotistas, vindos de escolas públicas, que começam a acessar a universidade, encontram uma universidade branca, elitista, eurocêntrica, que não atente nenhuma de suas necessidades. (SILVA; GONÇALVES; SANTO; SILVA; 2015, p.265)

O espaço universitário historicamente é um espaço excludente e de perpetuação do poder intelectual. O acesso das chamadas minorias sociais a este espaço, tornaram-se realidade a partir da luta de movimentos sociais. O protagonismo destes movimentos, demonstram que não há no Brasil, conquista de direitos sem a luta. A luta diária de cotistas nas instituições de ensino superior no Brasil, demonstram a necessidade de ampliação do fomento das pesquisas sobre a temática.

A presente pesquisa de caráter exploratório, ao indagar em seu título “Ações afirmativas: O que o Nordeste tem pensado sobre isso? Propondo-se a análise da produção brasileira sobre a temática, partindo do pressuposto que a adoção das Ações Afirmativas no Ensino Superior não findou as discussões sobre a temática, muito pelo contrário, como muitos trabalhos demonstram, a temática ações afirmativas no ensino superior desponta de uma análise apurada das questões que permeiam a mesma. o estado da arte por si remete as variabilidades que a temática pode abranger, isto é, a trajetória de cotistas vinculadas a personalidade do indivíduo e como o meio social interfere nas escolhas e desdobramentos da trajetória de estudantes cotistas no ensino superior. Os trabalhos revelaram que a trajetória dos estudantes no ensino básico, formas de ingresso no ensino superior, a condição econômica, a política de acolhimento da universidade, o conhecimento aos espaços da universidade, a assistência estudantil, o debate das temáticas étnico-racial dentro dos espaços acadêmicos, a vinculação e a não vinculação a grupos de estudo, pesquisa e extensão, isto é, as disposições de capitais econômico, social e cultural dentro do ambiente universitário vão condicionar a trajetória dos estudantes cotistas no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 26 abril. 2019.

SILVA, Cidinha (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

ALMEIDA-FILHO, N. et al. **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA.** Salvador: Centro de Estudos Afro- Ocidentais,2005.

BIGOSSI, Fabiela. **Trajetórias universitárias: estudo etnográfico da construção de projetos de vida dos estudantes negros em Porto Alegre - RS.** 2009. 140f. Tese (Pós-Graduação em Antropologia Social) – Instituição de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

COULON, Alain. **Condição do Estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFUBA, 2008, p.31-46.

FERREIRA, N. S. **As pesquisas denominadas “Estado da arte”.** Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto/2002. p.257-272.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP.MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** 1991-2012. Brasília: INEP,2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisiticas>. Acesso em: 18/06/2018

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó, SC: Argos, 2008.

SANTOS, J. T. Dos (Org). **Impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO,2013.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32,2006.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

DANÇA AFRO NA ESCOLA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA E ANTIRRACISTA

Egnaldo Ferreira França

RESUMO

A proposta que aqui se apresenta tem como ponto de partida o estudo de caso da transmissão do saber pela Dança Afro Contemporânea do Projeto Encantarte vislumbrando a formalização do seu método como alternativa para a prática da Lei 10.639/03 trazendo reflexão sobre os estudos das relações étnico-raciais e os desafios para a descolonização dos currículos. O Encantarte é uma organização social sem fins lucrativos que atua desde o ano 2000 com ações de promoção da Igualdade Racial, sendo a arte e a educação os principais alicerces para sua atuação na periferia de Itabuna-BA.

Palavras Chave: Relações Étnico-Raciais; Descolonização; Currículos; Diversidade, Dança Afro.

INTRODUÇÃO

A dança de matriz africana expressa no corpo o saber da ancestralidade e esta corporeidade revela a intrínseca relação com o cotidiano das populações negras. Neste sentido o corpo fala pelo próprio gestual e nele se manifesta o sagrado, o ideológico, o ancestral, o artístico. As artes trazem em suas diversas linguagens um melhor entendimento das relações humanas e a transmissão de conhecimentos, seja qual for a sua natureza. A escola, no entanto, precisa se adequar na apropriação destes valores com vistas para uma formação eficiente e que respeite a diversidade. Obviamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, que compõe a base legal para a educação no Estado Brasileiro trazem estas orientações que na prática precisam ser acompanhadas e reavaliadas.

Todavia é perceptível as falhas cometidas no desenvolvimento da educação em nosso país. A desigualdade é latente quando relega à populações negras e pobres a negação da história de suas origens, falta de investimento adequado à realidade,

alimentação ruim e um currículo tradicionalista e fora do contexto da maioria da população. A promulgação da Lei 10.639/03 não deu conta, de fato, para que a efetivação do ensino da História e Cultura da África e dos Afro – Brasileiros seja, de fato, uma realidade. Este ensino tem sido assumido por professores determinados e, muitas vezes, se resume à datas específicas, como o Dia Nacional da Consciência Negra.

A educação brasileira segue um parâmetro cujo sua aplicabilidade, segundo Gomes “cada vez mais são inquiridos a mudar” (GOMES 2012, p. 99). A autora questiona seguir o tradicionalismo ou adequar-se a uma educação inclusiva que valoriza o vínculo com os saberes locais, compreendendo, segundo a mesma, “o currículo como parte do processo de formação humana” (GOMES 2012, p. 99). A mesma sugere a quebra de paradigmas para uma interação de saberes. Donna Haraway destaca:

Da perspectiva extremista dos construcionistas sociais, porque deveríamos ficar acuados pelas descrições dos cientistas sobre sua atividade e seus feitos? Eles e seus patronos têm interesse em jogar areia em nossos olhos. Eles contam fábulas sobre a objetividade e o método científico para estudantes nos primeiros anos de iniciação, mas nenhum praticante das altas artes científicas jamais seria apanhado pondo em prática as versões dos manuais. (HARAWAY 2005, p. 9)

Notoriamente o cientificismo que norteia a academia e, por conseguinte, o ensino formal não se aproxima da realidade dos estudantes. Neste sentido o currículo entra na pauta para avaliação dos seus métodos, vislumbrando a reflexão em vista da formação de uma educação transformadora, onde, segundo Nilma Lino Gomes, “as artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural” (GOMES 2012, p. 100). Assim, ao identificar nesse processo o método conhecido na dança contemporânea como ressignificação do movimento, através das expressões corporais das lavadeiras, pescadores, capoeiras, parteiras e outros moradores do Bairro, identificamos também a relevância desta pesquisa nos efeitos causados pelo combate a exclusão social imposta a jovens negros, ao tempo em que esta arte vislumbra fortalecer as lutas contra os preconceitos e toda forma de discriminação racial. A formalização deste método não pretende substituir nenhum outro já existente, mas ratifica-se enquanto uma importante ferramenta para melhoria da qualidade da educação que pode ser praticada nos espaços formais e não formais de educação. Propomos, portanto, a qualificação do educador diante de um sistema

educacional que pouco favorece à diversidade étnico-racial por estar enquadrado em um regime de regras ditadas por organismos internacionais. É necessário, no entanto, compreender o ambiente escolar como um espaço da pluralidade e da diversidade. Porquanto, o estabelecimento do diálogo, a oportunidade do fazer empírico em constante dialética com o epistêmico deve permear o processo ensino-aprendizagem. Descolonizar o currículo pressupõe descolonizar o saber. O conflito, portanto, é tão evidente quanto necessário e inevitável visto que há séculos aprendemos na base do colonizador o modelo de educação que perpetua até os dias atuais. Segundo Gomes:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012. p. 107).

É justamente na escola onde dar-se-á o espaço para o diálogo ou mesmo do conflito, pois trata-se de métodos que consolidaram a educação brasileira baseado, desde o Brasil Colônia como afirmam Geraldo da Silva e Marcia Araújo:

A educação jesuítica (1549), cujo objetivo principal era instruir a população nativa, também pretendia transformar os nativos brasileiros em índios submissos, domesticando-os por meio de interdições – do corpo “nu”, do incesto, da mulher, do canibalismo – sob forte ideologia religiosa. Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil (1759), já haviam deixado como legado um ensino de caráter retórico e livresco, que desconsiderava a realidade atual. Deste modo, é possível entender como a educação jesuítica auxiliou a Corte Portuguesa na perpetuação dos contrastes e discrepâncias da sociedade colonial. (SILVA e ARAÚJO 2005 p. 67/68)

Assim, após a instalação da Coroa Portuguesa no Brasil a educação serviu à uma aristocracia branca e permanece a invisibilidade e a exclusão dos povos africanos escravizados e dos povos nativos do acesso à educação formal. Na compreensão de Sales Augusto dos Santos, para nós negros: “sem educação formal dificilmente poderíamos ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização.” (SANTOS 2005, p. 22). Compreendemos, portanto, que ter conhecimento é também ter poder. E para uma sociedade onde o racismo estruturou-se em sua base foi utilizado o artifício da exclusão para evitar a organização e conseqüentemente uma possível tomada do poder. Assim, no

período escravista, a utilização da máscara está para além de um mero instrumento de tortura. Para Grada Kilomba:

A máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) ‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2010. p. 172)

O reflexo desta memória no ambiente escolar se revela no silenciamento do/a professor/a ao ignorar os atos de racismos em sala de aula de um/a estudante para com o/a outro/a ou quando ele/a mesmo é autor/a do ato racista. Rafael Siqueira de Guimarães (2018), discute algumas possibilidades de propiciar uma discussão sobre pensar modos de ensinar-aprender desde as ideias dos pensamentos periféricos do mundo procurando re-sentir a proposição de uma micropolítica nos espaços educacionais para eliminar os genocídios/epistemicídios. É possível se pensar em uma nova episteme que contribua com a melhoria da qualidade da educação, que questione os padrões vigentes de modo que estas novas metodologias de ensino-aprendizagem permitam maior amplitude de conhecimentos, rompendo com o padrão das quatro paredes, o quadro e as cadeiras. É preciso perceber que os corpos que compõem estas paredes falam, se movimentam e contam histórias.

O nosso país reproduz uma forma perversa de racismo que é tão danoso e por vezes pior por não ser declarado. Todavia, a propaganda da democracia racial, mesmo que desvelada, permeia o subconsciente da nação que ignora os atos racistas contra a população, especialmente a população negra. Mesmo a população negra ou parda sendo representada por 54,10% dos brasileiros, segundo o site Agência Brasil ⁵⁰, esta também representa a grande maioria abaixo da linha de pobreza, a maioria em população carcerária, os mais baixos salários entre outros dados negativos. Entretanto, com o fortalecimento das lutas para implementação das políticas de ações afirmativas, já se percebe a presença de parcela desta população nas universidades, em programas sociais, nas propagandas e outras produções televisivas. Insto não significa a redução da

⁵⁰ Dados referem-se aos números projetos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2015 e cedidos à Agência Brasil, para publicação em site institucional. A Agência Brasil é a instância oficial do Governo Federal responsável em produzir conteúdo pertinente às iniciativas desencadeadas em território nacional pelas diversas instituições vinculadas ao governo. Os números em questão foram tabulados no ano de 2015, segundo site consultado, demonstrando-se uma população negra em cerca de 8,6% (um total de 17,4 milhões de pessoas); população parda com um total de 45%; população branca estimada em 45,5% (92,4 milhões de pessoas) e 1,8 milhão de pessoas indicadas como indígenas ou amarelas.

incidência de atos racistas, mas reafirma o fortalecimento das investidas pela igualdade racial.

A negação dos corpos negros tem sido tentativa recorrente num processo centenário de exclusão social, em especial na educação, tendo em vista que a base desta tem berço eurocêntrico. Observamos que de acordo com as afirmações de Maria Antonieta Antonacci “desumanizar povos africanos, como desmoralizar suas autoridades e formas de poder, costumes e tradições foram procedimentos recorrentes na Europa, sendo construídas imagens em torno do primitivismo e isolamento de seus grupos culturais.” (ANTONACCI, 2009 p. 47). Evidentemente estes corpos também são negados no ambiente escolar, pois justamente no espaço onde deveria ocorrer a socialização, torna-se um dos símbolos da desumanização quando estudantes negros, em especial, oriundos da periferia e com histórico de vulnerabilidade sócio econômica, são tratados como marginais, mas notoriamente são marginalizados.

Faz-se necessário, explicitar, todavia, que esta realidade ainda desfavorável aos negros e negras, não se impõe absoluta, afinal, não podemos compreender o espaço escolar como mero reprodutor de idéias hegemônicas. A escola é, hoje, acima de tudo um espaço de confrontos e debate de idéias (SOUSA, 2005 p.108).

Não obstante, nestes espaços estão concentrados os maiores índices de evasão escolar e de repetência. Porém, a História não é linear e, portanto, a resistência negra se configurou de várias formas. A arte consolidou-se como uma das principais. As danças de matriz africanas no Brasil tem fundamental importância na preservação da história, memória e cultura em suas diversas linguagens. Portanto é necessário o incentivo à esta prática no ambiente escolar para que este seja, de fato, local de socialização e aprendizagem. Nilma Lino Gomes sugere as artes como um método eficaz na discussão sobre a relação entre conhecimento, cultura e ação política. Nesta sentido, vislumbra-se maior intervenção e participação dos movimentos sociais no ambiente escolar contribuindo na construção de uma epistemologia libertadora. Segundo Gomes: “esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios e, como tal, abriga um conflito.” (GOMES 2012, p. 106). Na medida em que se propõe a valorização de sujeitos invisibilizados no processo ensino-aprendizagem, sugere-se romper com praticas consolidadas nas formas engessadas de se fazer educação no Brasil. Neste sentido buscamos, portanto, entender o papel do educador diante de um sistema educacional que

pouco favorece à diversidade étnico-racial por estar enquadrado em um regime de regras ditadas por organismos internacionais.

Utilizando-se, portanto, dos recursos sugeridos nos Temas Transversais do Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, e fazendo-se valer a Lei 10.639/03 que estabelece o ensino da história e cultura africana e dos afro brasileiros nas escolas, é que se propõe o método cujo os grupos culturais já desenvolvem com maestria ao contar suas histórias favorecendo a auto afirmação por meio das danças de matriz africanas, como uma espécie de pedagogia do prazer onde o corpo é o instrumento no estabelecimento do processo ensino-aprendizagem.

O corpo fala por meio de suas expressões e se faz instrumento tanto na exaltação da beleza quanto para a denuncia sócio racial. Na afirmação de Egnaldo Ferreira França: O movimento cênico produzido na dança afro contemporânea resulta da expressão inspirada no cotidiano (ressignificação) que se materializa na essência dos valores traduzidos pelos ancestrais (FRANÇA, 2017. p. 10) e continua afirmando arte negra, por excelência, é comprometida e pauta-se na verossimilhança com as alegrias, dores e demais vivências do ser humano.

As danças de matriz africanas nos ambientes escolares propõe o estabelecimento destes espaços enquanto centros humanizados da troca de saberes. Propõe-se o envolvimento com a comunidade e seus grupos organizados. É, portanto, de fundamental importância o diálogo entre a escola e estas organizações, no sentido de um planejamento estratégico, pedagógico e humanizado. Os estabelecimentos de ensino precisam também ser transformados em espaços prazerosos do conhecimento. O movimento corpóreo e cênico precisam estar à disposição na contribuição do processo ensino-aprendizagem. Os corpos negros contidos na escola, seja ele docente ou discente, trazem suas experiências que precisam dialogar com este espaço.

É necessário, para tanto, a sondagem minuciosa dos saberes entre estes corpos. O educador precisa estar atento aos conhecimentos contidos no cotidiano dos estudantes e no caso de não dominar as artes, estabelecer parcerias para o desenvolvimento de um planejamento estratégico que contenha a valorização das experiências no ambiente escolar. Muitas vezes dentro da própria escola, entre estudantes e outros profissionais estão os arte-educadores que a escola precisa. Após esta etapa, o desenvolvimento de estudos e práticas específicas com vistas à introdução de temas diversos, à depender das

necessidades mais recorrentes: diversidade étnico-racial, auto afirmação, estética negra, ancestralidade, histórias locais, questões de gênero e sexualidade, entre outros. É fundamental que tais conteúdos sejam dialogados e planejados com professores, Coordenação Pedagógica, Direção, estudantes e parceiros locais.

Esta metodologia evita os clichês em torno do ensino da história e cultura africana e afro brasileira que na maioria dos casos tem se resumido à ações pontuais no Dia Nacional da Consciência Negra, quando algum professor que se identifica com a temática propõe e realiza esta ação e, de certa forma, fragmenta, folcloriza e estiliza o tema das questões étnico-raciais. Este método, no entanto, torna a prática da Lei 10.639/03 cotidiana no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil trilhou os caminhos da desigualdade, legando a exclusão social aos descendentes de africanos trazidos compulsoriamente a este país no período escravista e da mesma forma para com os povos nativos desta terra. Neste sentido fez-se necessário, por força das reivindicações do Movimento Negro a aprovação de medidas compensatórias que acompanham o bojo das Políticas de Ações Afirmativas possibilitando a interação por meio ações inovadoras de ensino-aprendizagem.

A crítica ao currículo de base eurocêntrica perpassa pelo propósito de levar em consideração o percentual populacional Negro-indígena na população brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que a cada ano aponta índice crescente desta parcela da população que no caso dos descendentes de africanos, ou negros e pardos, ultrapassam o percentual dos 50%. Nos ambientes escolares é justamente esta população que se destaca nos índices de evasão e repetência e isto não tem a ver com o crescimento populacional, aumento da criminalidade ou a superpopulação das favelas e sim com as políticas de segregação e negação de direitos destinado à estes povos.

Evidentemente esta proposta curricular está para além de uma reformulação metodológica e propõe entrever mudanças nos paradigmas hegemônicos e por esta razão há de se questionar a formação docente e a contextualização da Lei nº 10.639/03 trazendo ao cotidiano escolar as questões de gênero, cultura negra, movimentos sociais desmistificando preconceitos históricos. Por esta razão, Gomes salienta que: “Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (GOMES, 2012, p. 104/105).

Ao identificar nesse processo a necessidade de aprimorar os métodos para aplicação da Lei 10.639/03, propondo a flexibilização curricular promovendo um diálogo epistêmico com expressões populares da cultura negra, identificamos também a relevância da prática de projetos pedagógicos que evidencie as artes nas escolas nos efeitos causados pelo combate a exclusão social vivida por estudantes negras e negros. Neste sentido as danças de matriz africanas trabalhadas no espaço escolar propõe o diálogo empírico com o epistêmico na medida em que os valores da cultura local se põe à disposição na contribuição no processo ensino-aprendizagem ao tempo em que esta arte vislumbra fortalecer as lutas contra os preconceitos e toda forma de discriminação racial e valorização de uma proposta de educação humanizada e diversa.

Por fim, descolonizar o currículo implica num desafio aos educadores e educadoras no estabelecimento de novas epistemologias e torna a luta do movimento negro significativa pela efetividade da Políticas de Ações Afirmativas pois a efetivação desta conquista só será possível no esforço conjunto, que pressupõe encarar os conflitos, porém, é um caminho que necessariamente precisa ser trilhado para que se estabeleça uma educação efetivamente antirracista.

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. **África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas.** Tempo e Argumento. Revista do Programa de Pós Graduação em História – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, v. 1, n. 1, jan. / jun. 2009. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/709>>. Acesso em 20 de maio de 2019.

FRANÇA, Egnaldo Ferreira. **Saga de guerreiros: a dança afro contemporânea como instrumento de reflexão, provocação e denúncia sócio racial.** Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Cultural, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira de. **Pedagogia micropolítica decolonial na Universidade: reflexões sobre modos de re-sentir.** In Dossiê epistemologias negras. Orgs. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes e Dr. Marcos Lopes de Souza. Revista Espaço Acadêmico n. 207 – Ano XVIII. – agosto de 2018.

HARAWAY, D. **Saberes localizados:** a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, (5), 7-41, 1995.

KILOMBA, Grada. “The Mask” In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas uma poética identitária e de resistência em helvécia**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade do Estado da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - Doutorado Interinstitucional (DINTER). Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Geraldo da. ARAÚJO, Marcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas** In. **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização:** Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.(Coleção Educação para Todos).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

SILVA Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula: Introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995. 5ª Edição, 2003.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito**. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM LITERATURAS INFANTO-JUVENIS: EXPERIÊNCIAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS DAS PERIFERIAS DO RECIFE

Maria Jaciara dos Santos Silva
Raiany Evelin Soares

Introdução

O presente trabalho relata experiências de contação de histórias em duas bibliotecas comunitárias localizadas nas periferias do Recife, sendo elas Caranguejo Tabaiães e Nasedouro. Esta pesquisa/estudo foi fruto do curso de extensão “Interseccionalidade, Feminismos e Decolonialidade: tramas e urdiduras”, oferecido pelo GEPCOL - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas, no qual houve uma produção literária destinada ao público infantil. Neste sentido, este material tem como objetivo servir de apoio para educadores(as) populares, professoras(es) e estudantes de escolas públicas do estado de Pernambuco, abordando perspectivas de interseccionalidade, decolonidade e feminismos que sejam acessíveis ao público infanto-juvenil, no intuito de que possam ser trabalhados em sala de aula, bibliotecas comunitárias e demais espaços que possuem viés educacional.

Fundamentação Teórica

Durante o final do século XIX, devido ao período escravocrata e às teorias racialistas, instaurou-se na sociedade brasileira um imaginário que categoriza a população negra como inferior, no campo social, cultural e psíquico, sendo este tipo de discurso reproduzido e reforçado por duas correntes de pensamentos transplantadas da Europa: o Darwinismo Social e o Positivismo. Conforme aponta Schwarcz (1993), os pressupostos de tais correntes não se limitavam ao ambiente científico e acadêmico, mas se expandiram para o pensamento social brasileiro.

O campo literário de determinada época, como estava inserido neste tempo-espço ou contexto social, inevitavelmente refletia em suas obras o imaginário social brasileiro;

os(as) negros(as) que eram inferiorizados(as) dentro de uma escala ou hierarquia social, ”foram por muito tempo excluídos das páginas dos livros”(FARIAS, 2018, p. 19).

Através do levantamento bibliográfico de textos produzidos pelas autoras Farias (2018), Castilho (2004) e Gouvêa (2005) – pesquisadoras que estudam a representação do negro no campo literário – é possível afirmar que os(as) personagens passaram por fases dentro desta área, indo da ausência e inferiorização à valorização. Sob este aspecto, a representação do(a) negro(a) dentro deste grande campo está estreitamente relacionado com as relações sociais, com seu imaginário e com suas transformações, como veremos a seguir.

Em decorrência da falta de reconhecimento e de valorização na sociedade, os(as) personagens negros(as) eram quase inexistentes em obras literárias. Contudo, após um determinado tempo, quando estes(as) personagens começaram a aparecer, era na presença de pretos e pretas velhas, onde “estes eram, na grande maioria, coadjuvantes e estavam geralmente na posição de empregados, o que remete ao recente passado escravocrata” (FARIAS, 2018, p. 20).

Os(as) personagens negros(as) em sua juventude dificilmente apareciam dentro das histórias, pois havia um grande estereótipo que cercava este grupo, o qual era apenas percebido como “perigoso, ladrão, mendigo, um reflexo do jovem negro na sociedade urbana pós abolicionismo” (Idem, p. 22).

O aspecto marcante nestes(as) personagens era a representação de seus traços negróides acompanhados de um grande exagero e estigmas, com “descrições de feiura e bestialidade” (CASTILHO, 2004, p. 106). De acordo com Kilomba (2010), o negro se tornou a representação mental daquilo com que o sujeito branco não quer se parecer; a representação do negro não corresponde de fato com a realidade, mas sim com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser.

Podemos notar que os(as) personagens negros(as) não eram protagonistas ou possuíam papel de destaque dentro das narrativas, estavam presentes apenas como coadjuvantes e possuíam “nomes que limitavam a reforçar a cor da sua pele, como: negrinho, negrinha, o preto, a pretinha, entre outros” (GOUVÊA, 2005, p. 79), os quais reduziam a pessoa negra à cor de sua pele e aos estereótipos atribuídos a este segmento da sociedade.

Essa análise é importante para apontar a ausência de fala desses(as) personagens, refletindo as relações de poder que atravessam o contexto social. Assim, Kilomba (2010) afirma que:

A boca torna-se o órgão muito especial, ela simboliza a fala e enunciação. No âmbito do racismo a boca torna-se o órgão da opressão por excelência, ela representa o órgão que os(as) brancos(as) querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente reprimido. (p. 172)

O silenciamento que a população negra é relegada é notável, tanto na esfera social quanto no campo literário. Esta realidade apenas reflete a violência dos processos de silenciamento que a população negra foi e é submetida, logo percebemos a necessidade de se “interromper com o regime da autorização discursiva”(RIBEIRO, 2017, p. 55-56), dentro de uma lógica de poder discursiva que autoriza quem pode e quem não pode falar – discurso no sentido foucaultiano.

O discurso racista foi constituído no meio social e assim refletido no campo literário, entendendo aqui discurso não “como amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinado imaginário social” (Idem, p. 56), e ainda complementando, para melhor compreensão, o discurso se constitui “como práticas que formam sistematicamente os objetos que falam” (FOUCAULT, 1987, p. 56).

A representação do negro dentro desta área ganhou uma nova roupagem a partir dos anos 80, pois como afirma Castilho (2004) este movimento se deu com “resultados de pesquisas, estudos, propostas no campo acadêmico e literário somadas a movimentos a favor da não-discriminação” (p. 110), os quais visavam a reconstrução da imagem do(a) negro(a) no campo literário e na esfera social.

Desde lá há um esforço de autores(as) negros(as) para desconstruir estereótipos negativos presentes em literaturas infanto-juvenis, buscando trazer a questão da representatividade para crianças negras, assim valorizando as suas tradições e contribuindo para a formação da identidade negra na infância.

Uma “Reflexão fundamental a ser feita é perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito de ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida” (RIBEIRO, 2017, p. 43). As mulheres negras, por sua vez, estão conquistando seu espaço

no campo literário, em seu papel de escritoras, reivindicando a própria existência por meio da literatura, dedicando-se a escrever livros infanto-juvenis que apresentam personagens negros e negras como protagonistas, construindo uma nova narrativa – ou imagem – sobre o que é ser negro(a) a partir de suas experiências e vivências enquanto pessoas negras.

A representação do(a) negro(a) dentro do campo literário, como vimos anteriormente, foi deturpada e associada a uma inferioridade estética, cultural e intelectual. Tal imagem foi construída pelo colonizador, posto que ele nos definia; era o outro falando sobre nós a partir de uma lente racista. Outrossim, há uma grande importância de nós, negros(as), autodefinirmo-nos. Os(as) escritore(as) negro(as) possuem também um papel político na luta antirracista, pois atuam na intenção de reconstruir uma representação do(a) negro(a) que condiz com a realidade.

Entendendo que essa representação possui grandes contribuições para o campo social, psíquico e cultural do(a) negro(a), do ponto de vista educativo, Suely Dulce Castilho, afirma que:

Esse processo de discriminação pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. Para criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia de superioridade e supremacia de sua “raça”, por outro lado, pode subestimar estigmatizar e em muitos casos fragmentar a auto-estima da criança negra. (CASTILHO, 2004b, p. 109)

A ausência de pessoas negras nas histórias infantis acaba acarretando sérias consequências no imaginário infantil. Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos, conforme propõe Ribeiro (2017, p. 35). Desse modo, o olhar dos(as) autores(as) negros(as), demonstra, que a população negra ocupa um lugar, pois “Patrícia Hill Collins fala da importância das mulheres negras fazerem um uso criativo do lugar de marginalidade que ocupam na sociedade a fim de desenvolverem teorias e pensamentos que refletem diferentes olhares e perspectivas” (Idem, p. 45).

A literatura infanto-juvenil é importante para romper com a visão estereotipada, deturpada e preconceituosa sobre as pessoas negras, perspectiva esta que contribui para sustentação de uma ordem social desigual. “Audre Lorde nos instiga a pensar na necessidade de reconhecermos nossas diferenças e não mais vê-las como algo negativo.

O problema seria quando as diferenças significam desigualdades (Idem, p. 51). Por isso, há a necessidade da representação do(a) negro(a) nas histórias infantis como forma de valorizar principalmente tradições e aspectos físicos.

Metodologia

Biblioteca 1 - Caranguejo Tabaiares:

<p>1º Momento</p>	<p>Preparação do ambiente</p> <p>Antes das crianças entrarem na sala ornamentamos o espaço com folhas, raízes e outros elementos presentes na história <i>As raízes de Bianca</i>.</p>
<p>2º Momento</p>	<p>Dinâmica do espelho</p> <p>Quando entraram na sala sentaram em formato de círculo, como solicitado, e cada criança se apresentou se olhando num pequeno espelho, apontaram quais características que mais gostavam e quais não gostavam em sua aparência. Por último, nós – autoras e a mediadora – nos apresentamos neste mesmo formato.</p>
<p>3º Momento</p>	<p>Que cor eu tenho?</p> <p>Após a apresentação, as crianças escreveram em um papel qual a cor de pele que elas se identificavam, depois colocaram num cesto posicionado no centro da sala.</p>
<p>4º Momento</p>	<p>Contação de história</p> <p>Neste momento a mediadora – bibliotecária da biblioteca Caranguejo Tabaiares – contou a história <i>As raízes de Bianca</i> para as crianças”.</p>
<p>5º Momento</p>	<p>Roda de conversa sobre racismo na infância e negritude</p> <p>Neste momento, pontuadas as situações de racismo vividas pela protagonista da história, perguntamos se alguns(mas) deles(as) já passaram ou presenciaram algo parecido.</p> <p>Mostramos em seguida imagens de pessoas</p>

	negras que fizeram a diferença, sendo estas referências de beleza e intelectualidade, e finalizamos abordando um pouco a questão da representatividade.
6º Momento	<p>Produção de um desenho</p> <p>Por fim, produziram um desenho retratando a protagonista da história, foi levado propositalmente lápis de cor possuindo várias tonalidades de pele.</p>

Biblioteca Multicultural Nascedouro

1º momento	<p>Recepção das crianças</p> <p>Os responsáveis pela mediação receberam as crianças afetuosamente, buscando deixá-las à vontade no espaço que haviam pensado e preparado anteriormente.</p>
2º Momento	<p>Dinâmica de abertura</p> <p>Após a recepção, todos(as) ficaram em círculo em pé e o mediador cantou a “canção do cajueiro”, que já era conhecida pelas crianças, porque tinha feito parte de outro projeto vivenciado por eles(as) durante o ano.</p>
3º Momento	<p>Leitura compartilhada</p> <p>Todos(as) foram convidados(as) a sentar em círculo para ouvir a leitura da obra. Daniel Pereira, o mediador, realizou a leitura, mostrando as ilustrações do livro para as crianças acompanharem.</p>
4º Momento	<p>Experimento do espelho</p> <p>Crianças, professor, mediador e escritoras receberam um pequeno espelho de mão para que pudessem se olhar. Todos(as) foram orientados(as) a observar seu rosto durante um tempo e depois falarem para o grupo o que viram.</p>

<p style="text-align: center;">5º Momento</p>	<p>Diálogo da leitura compartilhada</p> <p>Diálogo do experimento do espelho que se transformou em um debate sobre o livro e os padrões de beleza que são estabelecidos pela sociedade.</p>
<p style="text-align: center;">6º Momento</p>	<p>Conversa com as autoras</p> <p>As autoras se revelam e falam sobre si e sobre a obra.</p>
<p style="text-align: center;">7º momento</p>	<p>Produção do autorretrato</p> <p>As crianças foram orientadas a se apresentarem num desenho e colocá-lo dentro de um livro do acervo. Através do desenho um(a) possível leitor(a) do livro que elas escolheram podem conhecer um pouco de cada um(a).</p>

Resultados e discussões

Biblioteca 1 - Caranguejo Tabaiaries:

Analisando posteriormente o registro que fizeram no papel sobre a sua cor de pele, vimos que nenhuma criança ali se identificava enquanto negra, mas estando ali, naquele espaço, era visível que grande parte delas eram negras. Sabendo como é delicada a questão da construção da identidade negra aqui no Brasil, infelizmente, essa resposta já era a esperada, devido à falta de representatividade, silenciamento e outros fatores que contribuem para a estigmatização deste segmento social.

Posteriormente, na dinâmica do espelho, foi um dos momentos mais tensos, quando pedimos para falarem sobre o que gostavam e o que não gostavam em sua aparência, elencando as características negróides como feias e indesejáveis, e quando uma criança ia falar as outras interrompiam dizendo coisas do tipo “cabelo ruim” e uma série de xingamentos racistas. Ainda houve uma criança em específico que não se olhou no espelho, dizendo que não gostava de nada em si, sendo motivo de piada dos(as) colegas.

Na contação de história, as crianças inicialmente ficaram dispersas, mas com o passar do tempo ficaram bem atentas. Após a contação lembramos os momentos que a protagonista sofreu racismo na escola e perguntamos se alguns(mas) deles(as) já haviam

passado por isso ou visto este tipo de situação, quase todos(as) levantaram as mão e deram alguns exemplos, gerando uma conversa muito rica. Assim iniciamos um pequeno debate sobre como o racismo atinge as crianças negras no ambiente escolar, com piadas e brincadeiras relacionadas aos traços que inicialmente apontaram como feios e indesejáveis, no que ficaram bem atentos e calados(as) nesta parte do debate, talvez, refletindo sobre suas experiências.

Após esta etapa fizemos um debate sobre negritude, apresentando uma série de intelectuais negros(as) como referência de beleza e de intelectualidade; um momento muito importante, pois acreditamos que essas crianças não tenham acesso a desenhos, livros ou outros meios de entretenimento que abordem os(as) personagens negros(as) pelo viés da valorização. Este foi um dos ápices do processo, posto que as crianças que se diziam “morenas” começaram a se perceberem como negras, identificando-se com aquelas referências que levamos, um menino em específico ficou bastante contente quando o comparamos com Malcom X.

Por fim, desenharam a protagonista da história. Para a nossa alegria, grande parte desenhou Bianca com a pele negra, mas algumas crianças fizeram ela de cabelo liso e olhos azuis, mas, no geral, foi um dia bastante rico, cheio de ganhos para as crianças e para nós.

Biblioteca 2 - Biblioteca Multicultural Nasedouro:

A biblioteca Multicultural Nasedouro recebeu os(as) alunos(as) do 3º ano da Escola Municipal Monteiro Lobato, juntamente com a professora e uma bibliotecária do estado do Paraná, que veio observar o funcionamento das bibliotecas comunitárias no estado de Pernambuco.

O mediador da biblioteca, Daniel Pereira, fez a recepção e iniciou a dinâmica de abertura com a “canção do cajueiro”, em que todos(as) os(as) estudantes ficaram empolgados(as) cantando, pelo fato de já conhecerem a canção, devido a outro projeto desenvolvido com a escola na biblioteca.

O mediador realizou a leitura do livro, apresentando as ilustrações para que as crianças acompanhassem melhor a história. Elas ficaram atentas e escutando a história com interesse, interrompendo algumas vezes para fazer perguntas relacionadas às

personagens, afirmando que as personagens são parecidas com as autoras, que ainda não tinham sido identificadas.

A experiência do espelho foi proposta com o intuito de que as crianças tivessem uma experiência consigo mesmas, e, de uma outra forma, parte do sentido presente no enredo do livro mediado. Isso para posteriormente desdobrar essa vivência singular de cada um(a) em uma reflexão que pudesse ser aprofundada de modo menos particularizado e correlacionado com texto do livro. Cada um(a) que estava presente (crianças, escritoras, professoras e mediadores) recebeu um pequeno espelho de mão para que pudesse se olhar.

As crianças foram orientadas a observarem o seu próprio rosto durante algum tempo e depois falarem para o grupo o que viam. Os relatos inicialmente foram bem impessoais como: “vejo dois olhos, uma boca, um nariz, etc”. Mas o mediador fez provocações e as crianças foram trazendo respostas que iriam além do espelho, mostrando que tinham traços físicos parecidos com as de seus familiares como pai, mãe, tio, irmã, entre outros(as).

O diálogo sobre o experimento do espelho transformou-se num debate sobre o livro, os padrões de beleza e as questões de gênero associadas. Quando a pergunta sobre quais das garotas no começo da história mostraram receio em participar do concurso de beleza, algumas crianças imediatamente responderam que foi a Kayllane.

Indagados(as) sobre o motivo da insegurança de Kayllane, eles(as) responderam que isso se devia a sua cor, seu cabelo. Explorando essa percepção das crianças sobre o fato textual da recusa de Kayllane, foi possível perceber que elas conseguem identificar as causas da insegurança da personagem negra, mas não tem consciência porque isso acontece. A questão do reconhecimento, apesar da maioria das crianças terem fenótipo da população negra, a maioria não se reconheceu como tal, justificando que a cor da pele deles(as) não é tão escura.

As autoras se identificaram e as crianças ficaram espantadas, querendo sentar perto das autoras, falando sobre si e sobre a obra. Por fim, devido ao tempo, passamos logo para atividade final. As crianças se retrataram num desenho e o colocaram dentro de um livro do acervo para que dessem a conhecer um pouco de si, através do desenho, para um(a) possível leitor(a) do livro que elas escolheram. Alguns(mas) mostraram resistência, dizendo que não sabiam desenhar, uns(mas) dos aceitaram e realizaram a atividade.

Considerações finais

Os(as) personagens negros(as) foram durante muito tempo invisibilizados(as) das literaturas infanto-juvenis, mas quando se tornaram presentes os(as) primeiros(as) personagens eram associados(as) a estereótipos e situações de inferiorização. Infelizmente, na atualidade, algumas produções literárias ainda limitam os(as) personagens negros(as) dentro desta lógica racista, mas nós, como autoras negras, buscamos construir outras narrativas, desconstruindo e reconstruindo nossas próprias histórias. Durante muito tempo fomos esquecidas(os) das páginas dos livros; a ausência, o silenciamento e a inferiorização tem um impacto negativo na vida de crianças negras, no âmbito social, cultural e psíquico, mas buscamos um outro movimento na literatura, no qual as crianças negras sintam-se representadas ao ler o nosso livro e comecem a olhar o mundo com uma visão crítica. Ler histórias para crianças e com as crianças, além de propiciar um momento de deleite, possibilita a transmissão da reflexão acerca de valores e normas de convívio entre as pessoas, principalmente quando essa leitura é compartilhada com a mediação de um(a) adulto(a) sensível às questões tratadas na obra. Desse modo, a escrita de obras que tratem das temáticas raciais e de gênero, a partir de um outro ponto de vista, pode se tornar um instrumento relevante para discutir-se entre os(as) educadores(as) sociais, professores(as), estudantes e familiares sobre as questões de empoderamento feminino, gênero e relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- CASTILHO, Suely Dulce de. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1. p. 103-113, 2004.
- FARIAS, Jessica Oliveira. A Representação do negro na Literatura Brasileira. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 17-32, jan/jun. 2018.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- GOMES, Nilma Lima. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo com símbolos da identidade negra**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 121-166.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.
- KILOMBA, Grada. “The mask”. In: _____. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. 2. ed.. Münster: Unrast Verlag, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: 1993.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático.**
Salvador: EDUFBA, 2010.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

LEI 10.639/03: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

Eneyse Dayane Pinheiro
Yasmin Rayae Mariz da Silva
Maria de Fátima Garcia

RESUMO

Este trabalho intitulado “ **LEI 10.639/03: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA** ”, de início não focava explicitamente na temática étnico racial, mas sim na temática linguística, tentando encontrar indícios do preconceito linguístico nas escolas e como ele afeta o dia-a-dia do aluno na sala de aula. No entanto, ao chegar à instituição escolar, foi observado como o racismo e a falta de identidade das crianças negras era bastante presente e como isso acabava por se interseccionar em um caso ou outro com o preconceito linguístico, sobretudo em relação às crianças provenientes da zona rural. Apartir daí, este trabalho passou a ter como propósito abordar aspectos relacionados à implementação da Lei 10.639/03, cujo objetivo é o de estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas, propondo novas diretrizes para enriquecer e destacar a presença africana na sociedade, além de ser um importante instrumento contra a discriminação e o preconceito racial. Com isso, propõe-se relatar uma experiência de pesquisa em escolas da Rede Pública de Caicó-RN, a partir do componente curricular Pesquisa Educacional. Tendo por base a metodologia qualitativa foram feitas observações nas escolas e entrevistas com os alunos de 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental, utilizando como fundamentação legal a Lei 10.639/03, e teórica FANON (2008) por abordar questões relacionadas à constituição da negritude. Com isso, pode-se concluir que poucas escolas estão realmente comprometidas com o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, porque por mais que nas observações tenha sido constatado que as escolas possuíam um material de ensino voltado à temática de educação das relações étnico-raciais, as professoras não trazem o assunto pautado na agenda curricular como algo realmente importante. Essa ausência provoca a manutenção do racismo, até mesmo por falta de conhecimento dos alunos, com isso crianças negras se frustram, passam a se envergonhar da cor da sua pele e de seus traços fenotípicos, sofrendo todos os dias com o racismo e com a tristeza de não se sentirem incluídas nesse mundo embranquecido.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Negritude. Racismo. Preconceito Linguístico.

INTRODUÇÃO

A discriminação racial no Brasil é a principal responsável não apenas pelas desigualdades entre negros e brancos, mas, também, pelas desigualdades sociais em geral. Essas diferenças são resultados não somente da discriminação ocorrida no passado, mas, também, de um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que validam, cotidianamente, processos discriminatórios. A persistência dos altos índices de desproporções raciais compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais justa e coesa.

Visando diminuir esse índice de discriminação racial e pensando em uma escola mais igualitária e inclusiva foi criada a lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições escolares de ensino fundamental e médio, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira, onde deve ser ensinado não apenas a História do África e dos Africanos como também a luta do povo africano e de seus descendentes bem como a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade nacional e a recuperação da sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. No entanto, será que as escolas estão realmente cumprindo o que diz a lei? Caso estejam cumprindo como fazem isso?

Para responder esta pergunta, este trabalho objetiva relatar uma experiência de pesquisa em uma escola da Rede Pública da cidade de Caicó-RN, a partir do componente curricular Pesquisa Educacional, do segundo período de Pedagogia. No início do trabalho o racismo e a temática racial, não eram o foco principal, mas sim, o preconceito linguístico. No entanto, a partir do primeiro contato com a instituição, uma nova perspectiva da pesquisa foi abordada, partindo da realidade que se apresentava naquele contexto, isto é, do preconceito linguístico passamos a estudar o racismo vivenciado pelas crianças negras.

Para melhor compreensão, este texto foi dividido em quatro seções: A seção *número um*, intitulada “Peles Negras, Máscaras Brancas: O pensamento de Frantz Fanon e a Lei 10.639/03”, a qual discorre sobre as ideias de Frantz Fanon, nascido na ilha da Martinica, colônia Francesa e principal teórico utilizado sobre as questões raciais. Na mesma seção discutiremos sobre a Lei 10.639/03, sendo esta a fundamentação legal utilizada. A seção *número dois*, corresponde à abordagem metodológica utilizada para a obtenção dos dados empíricos. As seções *três e quatro* mostram as análises das

observações e da intervenção nos respectivos dias 17 e 25 do mês de outubro de 2018 e, por fim, as *considerações finais* onde serão apresentados os resultados obtidos.

1. PELES NEGRAS, MÁSCARAS BRANCAS: O PENSAMENTO DE FRANTZ FANON E A LEI 10.639/03

O livro “Peles Negras, Máscaras Brancas” foi escrito quando o autor Frantz Fanon tinha 25 anos, no entanto, só foi publicado quando completou 27 anos de idade. O livro seria originalmente sua tese de doutorado em psiquiatria, mas foi recusada pelos membros da banca da época, sendo que, somente, em 1952 conseguiu publicar o texto que havia sido recusado.

As análises que o autor traz consistem em sócios- diagnósticos, através dos quais se entende que a alienação do negro não é apenas uma questão individual, e sim um fenômeno socialmente construído, que opera como importante mecanismo do colonialismo, ou seja, funciona como engrenagem de um sistema político capitalista, sendo o racismo também, para além dos domínios coloniais, um mecanismo de distribuição de privilégios em sociedades marcadas pela desigualdade.

No mundo Latino-Francófono, lusófono e hispânico - dos anos 50, o racismo era considerado uma doença peculiar das sociedades anglófonas: Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália, África do Sul. Contrariando tal pensamento Fanon mostra em seu livro como a ideologia da suposta igualdade racial pode dar suporte para que o racismo se manifeste de maneira “escondida, encoberta”. Ser indiferente à existência do racismo em sociedades multirraciais onde as relações sociais são marcadas principalmente entre os diferentes grupos étnicos significa dar suporte para quem detém a hegemonia, no caso das sociedades estudadas por Fanon, os brancos. O autor vê incoerência em comparar racismos de diferentes sociedades para dizer que o racismo de uma é pior do que a da outra. Apesar das diferentes formas em que se manifesta, os racismos nas sociedades latinas é tão perverso quanto no mundo anglófono, pois em todos os casos funcionará como mecanismo de exclusão social dos negros.

Fanon falará também que o complexo de inferioridade do colonizado deve-se ao sepultamento de sua originalidade cultural, faz parte do processo de dominação colonial desconsiderar que o negro não possui cultura, civilização e um longo passado histórico.

Seguindo esses princípios, no Brasil umas das tentativas de eliminação do racismo

nas escolas (e, conseqüentemente, na sociedade brasileira) foi a criação da lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que objetiva mostrar às crianças e adultos em processo de formação identitária que a história do negro no Brasil não foi apenas relacionada à escravidão, mas sobretudo mostrar a riqueza e beleza que há na história da África e dos africanos, na luta dos afro-brasileiros por libertação e igualdade e o verdadeiro sentido de sua religião que é embalada pelo amor e respeito. A seguir, será mostrado como estas ideias, tanto de Fanon, como o cumprimento da lei 10.639/03 podem entrar em diálogo com o que foi observado e citado pelos alunos.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Com base no tema, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de duas etapas, sendo elas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, de natureza qualitativa. Para Gil (2002, p. 53), o estudo de campo seria uma

pesquisa desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, como livros, revistas, jornais, artigos e etc., com o objetivo de adquirir o máximo de informações possíveis, sobre o tema estudado, o que nos possibilita uma melhor estratégia durante o estudo de campo.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), na pesquisa qualitativa é necessário um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nesse tipo de pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos etc., e todos os dados da realidade são importantes. Nela a preocupação com o processo é muito maior que com o produto.

O pesquisador se interessa em estudar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, examinam-se como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Para a obtenção de dados se fez necessário dois encontros com as turmas do 4º e 5º ano da escola da rede pública de Caicó-RN nos dias 17 e 25 do mês de outubro de 2018. No dia 17 de outubro foram feitas apenas observações das duas salas de aula. No dia 25 de outubro foi levado um vídeo e uma dinâmica, que serviram como impulsionadores para as discussões sobre o preconceito racial e linguístico.

3. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

As observações e o trabalho escrito foram iniciados através do componente curricular Pesquisa Educacional, sendo fornecidos dois dias de suas aulas para as observações e se necessário, as intervenções nas escolas.

As observações do dia 17 de outubro iniciaram-se às 7h e 15min horário normal de aula dos alunos, a primeira sala a ser observada foi a do 4º ano. Logo no primeiro contato com a turma foi percebido que cerca de 80% dos alunos eram da cor parda, 15% eram negros e 5% brancos. Isso era algo de se esperar já que a instituição recebe alunos de regiões periféricas da cidade e da zona rural o que se evidencia que, por serem provenientes de regiões periféricas, a maioria das crianças originavam-se de famílias pobres. Em seguida, foi perguntado a professora se poderia ser passado questionários para os alunos e a mesma logo comunicou que não adiantaria ser passado questionários, pois, metade de sua turma não sabia ler nem escrever, e então, calmamente e em frente aos mesmos mostrou a divisão que era feita.

Geralmente eu divido a turma em dois, da esquerda para o centro são aqueles que não sabem ler nem escrever, e os da direita para o centro, são aqueles que sabem ler e escrever com facilidade. (sic)

A partir dessa divisão mostrada pela professora e no decorrer da aula via-se que ela tinha preferência de uns em detrimento de outros. Não se conseguia ver um sentimento de preocupação dela para com os alunos do lado esquerdo da sala de aula, mas era visto o empoderamento que ela dava aqueles que sempre respondiam suas perguntas. Os alunos do lado esquerdo eram onde se encontravam os 15% negros da turma, havia um único aluno branco entre eles, e o restante eram pardos. No lado direito haviam as meninas da cor branca, de “ego” forte, característica essa vista através das suas conversas.

Logo no início da aula a professora propôs que iniciassem uma nova

“brincadeira” na turma, seria o “quadro das estrelas” os alunos que se comportassem e atendessem a tudo que era mandado pela professora, ganhariam estrelas e, no final, aquele que conseguisse todas as estrelas primeiro até o final do semestre, ganharia um presente. A maioria não se sentiu muito contente ou atraída pela ideia e o motivo nos foi mostrado logo em seguida. Um dos alunos negros para efeitos deste estudo aqui denominado de **4º1**, gritou da sua carteira, a última próximo à saída: “**Professora 1**, do que adianta fazer isso se todos sabemos quem vai ser a única que vai ganhar? Eu mesmo irei continuar do mesmo jeito, eu não vou ganhar nada mesmo!” Todos concordaram com ele e a menina, vamos chamá-la de **4º2**, a quem ele se referiu, olhou-o com um olhar de superioridade. A professora nunca ouvia os que se sentavam atrás e nem os escolhia para responder as atividades no quadro. Os mesmos eram constantemente excluídos.

Essa superioridade da menina branca para com o menino negro, além de ser reforçada todos os dias pela professora, quando ela, em suas falas e interações, empodera e elogia apenas os alunos brancos, é descrita claramente por MUNANGA (1988, p. 9):

Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a priori desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiraram. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas de exploração predisuseram o espírito do europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais.

Como o “prêmio” que foi proposto pela professora e o educando que receberia tal prêmio só seria mostrado no final do bimestre, não foi possível saber quem seria o vencedor, já que após a observação ocorreu apenas mais uma ida a escola.

Após esse episódio, foi iniciada a observação na turma do 5º ano. A professora demonstrava ser mais afetuosa com os alunos. Foi repassado, que os mesmos estavam criando um pequeno livro a partir de resumos que eles teriam que fazer de alguns livros que leram em sala. Após serem concluídos fariam uma noite de autógrafos onde seriam entregues para os pais no final do ano. A obra estava sendo organizada na aula de Artes e foi justamente nessa aula que estive desenvolvendo a observação. Os alunos estavam pegando seus livros no armário da sala e a professora orientou a todos que começassem a fazer os desenhos, e aqueles que ainda não tinham transcrito os resumos no computador inciassem de maneira organizada.

Quando os materiais para o feito, inclusive o próprio livro foram entregues, algo curioso⁵¹ foi visto: Uma aluna negra (**5º1**), com o livro “TANTP, TANTO!” da escritora Trish Cooke, que relata a história afetuosa de um bebê negro ao qual todos amam beijá-lo e abraçá-lo. Foi bom perceber que ela havia encontrado um livro que pudesse se identificar. Mesmo acompanhando a todos pela observação, esperei para ver seu desenho, e para espanto, o bebê desenhado e colorido por ela era diferente daquele retratado no livro. Ele foi percebido pela aluna como sendo de pele clara, cabelos pretos e lisos e o desenho da mãe, do tio e dos demais personagens fora feito da mesma forma, ou seja, embranquecidos! A professora simplesmente recebeu o desenho e o livro, comparou os dois e não disse nada.

Ao ver essa cena, como o contato com os demais alunos estava sendo muito bom, foi perguntado pela pesquisadora o **por quê** dela ter distorcido o desenho, e elas respondeu dizendo “ porque , se eu pintasse de marrom ele iria ficar feio e de “cor de pele” é mais bonito”.

Alguém que ouvisse a fala dessa aluna poderia pensar “ como pode ela mesma não gostar da sua cor de pele?, ou aquela frase que nos dias atuais é o que mais ouvimos “Ela pratica racismo consigo própria”. Mas não é isso. Frantz Fanon, em seu livro *Peles Negras, Máscaras Brancas*, afirma que esse pensamento da criança negra não é algo individual, ela não nasce e já resolve odiar a sua cor, esse é um fenômeno que é construído socialmente e no decorrer do dia-a-dia. Nós vivemos em uma sociedade que vive a mercê de um padrão de beleza imposto por ela mesma, a mulher para ser bonita tem que ser branca, alta, magra, nariz delicado, olhos doces, porém atrevidos. O bem é visto como o branco. Deus? Jesus? Eles tem que ser brancos. Já o Mal, o diabo? Tem que ser preto. Papéis nas novelas? Negros só eram vistos como empregados, as princesas e as mocinhas eram brancas de olhos azuis e cabelos lisos. Estereótipos criados por uma sociedade eurocêntrica, racista que se vê como superior, cujos valores civilizatórios persistem até a atualidade.

Me diz agora, que criança em uma sociedade totalmente eurocentrizada vai querer ser negra? Sua cor é vista como insulto, sua religião é vista como maligna,

⁵¹São tão poucas as escolas que oferecem hoje aos alunos os livros de literatura infantil negra, de acordo com inúmeros depoimentos ouvidos de estudantes de pedagogia que, por meio dos estágios ou projetos, atuam nas escolas.

seus estereótipos são vistos como feios. Fanon vai descrever em seu livro um exemplo um tanto claro sobre isso, o colonizado querendo ser como o colonizador:

Nas Antilhas o jovem negro [...] identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele recarrega o herói, que é branco, com toda a sua agressividade. (FANON, 2008, p.132)

No restante da aula, tudo correu “bem”, os alunos concluíram seus desenhos e foram embora às 11h, as questões relacionadas à identidade negra não foram trabalhadas e, certamente, a aluna negra apesar de ter lido uma literatura que remete ao empoderamento negro, tal leitura não fez-lhe sentido. Ela continuaria se vendo como uma menina de pele negra, querendo se identificar como branca.

4. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS

No dia 25 do mês de outubro, após tudo que foi observado fez-se necessário voltarmos à escola. Como alguns alunos do 4º ano não sabiam ler, resolveu-se fazer nas duas salas uma intervenção, que consistiu na utilização de um vídeo animado e perguntas que estavam dentro de balões cikirudis que seria estourados e as perguntas seriam lidas pelos alunos escolhidos.

Com isso, às 6h e 40min, tudo iniciou. Devido a separação que a professora fez na sala do 4º ano, resolveu-se mudar a organização das salas: A disposição das carteiras em fileiras, foi trocada por uma sala em forma de “U” e com isso a separação que a professora do 4º ano fazia, conforme explicitado anteriormente, não existia mais. Para a rotina dos alunos não ser afetada foi decidido manter a mesma ordem da observação primeiro os alunos do 4º e depois os do 5º Ano.

Foi bastante interessante observar o rosto dos alunos ao chegarem na sala de aula e virem que a distinção geográfica entre eles não existia mais. No entanto, alguns já acostumados com o rigor, com suas cadeiras e seus lugares não sabiam o que fazer, faziam perguntas como “onde eu me sento?”, “porque tudo está diferente?”, “tem algum problema se eu me sentar aqui?” e a resposta era “ vamos fazer algo diferente hoje, podem se sentar onde quiserem”.

A aula que continha a “novidade” começou às 7h e 40min e o tema começou a ser

discutido. Para início da discussão sobre o assunto, iniciamos com os 3 balões cada um contendo perguntas diferentes sendo elas “Você já sofreu algum tipo de preconceito?” “Vocês sabem o que é preconceito?” e “Você fica triste quando alguém ri, ou faz piada do seu jeito de falar?”. Como desde o primeiro dia, a temática do trabalho foi mudada, as perguntas foram voltaram-se mais para o preconceito em geral.

Para ir até a frente (isto é, até o lugar/mesa ocupado pela professora) foram escolhidos aqueles alunos que não eram motivo de preocupação diária por parte da professora, e que nunca eram chamados para participar. Três meninos negros de cabelos crespos e olhos espantados e preocupados, por ser a primeira vez a serem chamados.

A pergunta era “Você sabe o que é preconceito?” todos tinham uma certa noção do que era. Então, fomos para o segundo balão “você já sofreu algum preconceito? Se sim, qual?”, o menino ficou parado por um instante, foi explicado para ele novamente o que era preconceito e sua fisionomia pareceu entristecida, até que disse “os meninos riem do meu cabelo”. Foi indagado, “Como alguém pode rir de um cabelo tão lindo?” Ele deu um sorriso acanhado. Os olhos do menino, visto pelos professores e seus pares como bagunceiro, não era mais de piadas, mas sim uma mistura de felicidade e tristeza, como se aquela tivesse sido a primeira vez que havia sido elogiado. Após essa cena vários dos alunos negros e pardos, relataram também ser alvo de piadas por causa de seus traços fenóticos.

Por fim, a última pergunta: “Você fica triste quando alguém ri, ou faz piada do seu jeito de falar?”, o menino que estava com a pergunta fez que “sim” com a cabeça. Foi pedido que levantassem as mãos aqueles que já haviam passado por aquilo, apenas três levantaram as mãos, a escolhida foi uma menina, baixinha, tímida de cabelos curtos e crespos, (5^o2) foi perguntado se ela gostaria de relatar sua experiência com os colegas. Foi quando ela começou:

Até o comecinho do ano passado, eu morava no sítio com a minha avó e estudava em uma escola diferente, só que aconteceu algumas coisas e tive que começar a estudar aqui. Assim que cheguei, tinham umas palavras que eu falava diferente dos outros meninos, e quando comecei a falar todo mundo riu de mim, e por causa disso eu pedi pra minha avó, para ela me por em outra escola, mas não tinha como. Fiquei me sentindo muito mal, alguns meninos também riam do meu cabelo, tia, diziam que era sujo e tudo mais, só que ele

não é sujo, tia, eu juro que não é, eu lavo ele sempre que dá, como todo mundo.
(sic)⁵²

Após isso foi iniciada uma explicação para eles sobre os tipos de variações linguísticas, eles ficavam encantados e surpresos ao saber que em outros estados, no caso da variação geográfica, o nome de algumas coisas eram diferentes e que também de cidade em cidade isso poderia ocorrer.

Para iniciarmos a discussão sobre o preconceito linguístico foi colocado um vídeo intitulado “Na Roça é Diferente”, animação baseada nos quadrinhos da Turma do Chico Bento, criado pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa em 1961, possuindo o Chico Bento como personagem principal. Os alunos riam e faziam piadinhas sobre o personagem, sobre o modo de falar e suas vestimentas.

Após a conclusão do vídeo foi feita a pergunta, “quando vocês ouvem o Chico falar o que vocês pensam dele? um aluno comentou “O Chico é burro, não sabe falar direito, deve tirar um monte de zero na escola”. Em seguida a próxima pergunta “Na sua opinião qual será o motivo do Chico ser burro, já que você afirma isso com tanta certeza?” “Deve ser burro porque mora no sítio, todo mundo que mora no sítio é!”. Aquilo foi de partir o coração, “ Vocês me vendo, aqui e agora, vocês acham que eu (pesquisadora) moro na zona rural ou na cidade?” De um público de 27 alunos a resposta de que morava na cidade foi unânime e foi interessante ver o rosto de surpresa deles ao relatar que era do sítio e nunca havia residido em uma cidade.

Não se deve culpabilizar o aluno, por tão pouco conhecimento da temática negra e até mesmo do conceito de preconceito, nos dias atuais algumas pessoas estereotipam alguém só por sua classe social, sua maneira de falar, ou sua cor. Porque tanto as crianças negras como as crianças brancas vivem a mercê, segundo MUNANGA 1988, de uma única possibilidade de aprendizado, sendo ela a do colonizador. A partir desse pensamento, nas escolas atuais, os alunos negros se privam sobre os verdadeiros conteúdos principalmente sobre a história da África que essa educação falha distorce

os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles;

⁵² A menina não conversava tão fluentemente, por isso que tive que transcrever de uma maneira em que ficasse melhor para a compreensão.

o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou. (MUNANGA 1988, p. 23)

Como tentativa de quebra desse pensamento colonizador foi reproduzido outro vídeo, também da Turma do Chico Bento. A narrativa começa quando o personagem do Chico fica triste ao tirar uma nota baixa e diz que não entende as coisas da escola porque não totalmente diferentes daquilo que ele faz todos os dias na fazenda, ouvindo isso a professora o acompanha e vê tudo que ele faz na fazenda e com isso resolve recompensá-lo dando uma boa nota. Com isso, foi falado para eles:

“ Olha gente, o Chico Bento não é burro, como pode alguém que sabe fazer tudo o que ele faz ser burro? Nessa sala não há ninguém que seja feio, ou que seja burro, todo mundo é especial e inteligente de um jeito diferente, tem aqueles que são bons em matemática e outros que são péssimos, pode até ter alguém que acha que não é bom em nenhuma matéria, mas tenho a certeza que pode ter um talento especial. Vocês são lindos e importantes. E agora, o que vocês pensam do Chico?” (sic)

A intervenção com os alunos do 4º ano durou cerca de 30 min e teve-se a certeza de que eles entenderam tudo que havia sido exposto.

Com relação à intervenção na sala do 5º ano, no entanto, houve um único momento em que a turma parou, a aluna **5º1**, a mesma que havia distorcido o desenho, gritou com a colega do lado por ter a chamado de negra, quando era falado sobre as diferenças de cada um. Ela disse não ter gostado, porque ela não era negra era “morena”, quando foi perguntado quem havia dito que ela era morena, ela disse ter sido a própria professora do 5o. Ano, mostrando mais uma vez que

Um produto fabricado pelo colonizador, uma palavra dada por ele são recebidos com confiança. Seus hábitos, roupas, alimentos, arquitetura são rigorosamente copiados, mesmo sendo inadequados. (MUNANGA, 1988, p.30).

Em outras palavras, a colonização eurocêntrica formou e conformou ao largo do mundo, uma perspectiva cognitiva tão consistente, que transcende o capitalismo mundial, por que diz respeito àqueles que foram educados sob a sua hegemonia (Quijano, 2010). Isso fica muito evidente na educação transmitida por uma professora, em uma sala de aula qualquer em algum lugar do planeta, quando ela diz a uma menina negra “que ela não é

negra, mas sim morena”, isto é, passa-lhe a mensagem subliminar: “Afaste-se da negritude, aproxime-se da branquidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se a conclusão que, na escola pesquisada durante os dias observados não foi notado que a mesma está comprometida com o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, pelo contrário, foi visto que, mesmo possuindo material de ensino étnico-racial, como histórias infantis, além do livro “TANTO, TANTO!” da escritora Trish Cooke já citado, as professoras não trazem essa discussão a tona, privando as crianças do direito de constituírem sua identidade negra. Se essas crianças, provenientes da zona rural estudam em escolas urbanas, acabam por sofrer duplo preconceito: O racial, por negra, e o linguístico, por serem provenientes do campo. A consequência é que as mesmas acabam se sentindo frustradas passando a se envergonhar de sua cor, de seus traços fenotípicos, e da sua variante linguística, sofrendo todos os dias com o racismo e com a tristeza de não se sentirem incluídas nesse mundo embranquecido e de língua padrão culta.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- Gil, A. C. 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil.- 4, ed.- São Paulo: Atlas, 2002.
- MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos**. 2º ed. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boa Ventura S; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Cortez: São Paulo, 2010.
- REPÚBLICA, Presidência da. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 07 de Janeiro de 2019.

ROCHA, G. S. **Antirracismo, negritude e universalismo em Pele negra, máscaras brancas de Frantz Fanon**. 2019. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/102437>>. Acesso em: 07 jan. 2019



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

A PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA COM ESTUDANTES DE COMUNIDADE QUILOMBOLA

Yasmin Rayane Mariz da Silva
Eneyse Dayane Pinheiro
Ana Maria Pereira Aires

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar os resultados do projeto de extensão “A produção de material pedagógico literário: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas”, realizado junto aos estudantes da Escola Municipal São Francisco de Assis, localizada na comunidade quilombola Negros do Riacho, na cidade de Currais Novos/RN. A metodologia de trabalho de criação literária foi a participativa, uma vez que a produção dos materiais ocorreu de forma interativa e integrativa, por meio oficinas, contação de histórias, produção de fantoches, narrativas de vida e desenhos. Essas ações auxiliaram nas vivências e estratégias provocadoras dos diálogos sobre a vida, as experiências e as relações dos estudantes com as pessoas da comunidade, resultando na captação de suas histórias. Outrossim, ocorreram estudos de fundamentos teóricos relacionados a construção de material pedagógico literário e a área de educação quilombola, como a interculturalidade crítica (WALSH, 2009), os dispositivos de diferenciação pedagógica (CORTESÃO, 1998), os estudos sobre negritude (FANON, 2008) e estudos sobre a produção literária infanto-juvenil (KHÉDE, 1986). Como resultados, foram produzidos quatro materiais pedagógicos afirmativos, no âmbito da literatura infanto-juvenil, criados com ênfase nos traços específicos das crianças e jovens da comunidade, nas ideias de negritude, empoderamento e resistência, na luta dos descendentes e suas estratégias de libertação em relação aos processos de subalternização a que foram submetidos historicamente.

Palavras-chave: Produção de Material; Educação Quilombola; Criação Literária.

Para começo de conversa

Este texto apresenta parte dos resultados do Projeto de Extensão intitulado “A produção de material pedagógico-literário: construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas”, que teve origem a partir das muitas reflexões e ações do Programa de Extensão – PROEXT 2015-2017 - “Pró-quilombola: Negros do Riacho, comunidade e universidade juntos”. O Projeto e o Programa de Extensão foram desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE), vinculado ao Departamento de Educação (DEDUC), do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O Projeto de Extensão, em particular, objetivou a produção de materiais pedagógicos diferenciados, no âmbito da literatura infanto-juvenil, que tivessem base nas vivências e experiências das crianças e jovens que estudavam na Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), na comunidade quilombola Negros do Riacho, município de Currais Novos/RN. Os materiais literários, ou histórias produzidas, a partir do diálogo com as crianças e jovens da EMSFA, deveriam quebrar estereótipos de base colonialistas, presentes, historicamente, na maioria dos livros de literatura infanto-juvenil trabalhados nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ainda que os estudantes da EMSFA, relatassem e apresentassem comportamentos estereotipados. Assimilamos que as histórias, cujo alicerce tivessem referências nas vivências e experiências das/dos estudantes da comunidade quilombola Negros do Riacho, teriam que mostrar a beleza negra, a reconstrução de uma cultura silenciada, a afirmação dos cabelos crespos, o respeito pela ancestralidade, a resistência, a luta e o empoderamento das comunidades quilombolas e das populações negras.

Partindo desses princípios, criou-se a expectativa, posteriormente alcançada, de que as discussões e reflexões entre as bolsistas, voluntários/voluntárias do projeto e as professoras, junto às/aos estudantes da EMSFA, poderiam gerar dados relacionados a vida e experiências das crianças e jovens adolescentes que respaldassem a criação e/ou resgate de saberes próprios das comunidades quilombolas do Brasil. Também mostrar que é possível produzir material diferenciado, afirmativo e antirracista, sobre as comunidades quilombolas e populações negras, a partir da representatividade dos estudantes, nas histórias infantis e infanto-juvenis.

Inicialmente, este texto promove uma contextualização histórica em relação a criação e utilização dos materiais didático-pedagógicos no contexto educacional, até a ideia assumida pelas pesquisadoras, colaboradores e colaboradoras do projeto, cujo sentido proposto caminha ao encontro da vertente crítica intercultural (WALSH, 2009), entendendo-a como produtora do pensar sobre questões da Pedagogia Decolonial.

Desse ponto de vista, adentramos nos Materiais Pedagógico-Literários na especificidade da educação escolar quilombola, os quais devem se constituir como “dispositivo de diferenciação pedagógica” (CORTESÃO, 1998), de negação das “máscaras brancas” (FANON, 2008) impostas historicamente aos povos negros, desde tenra infância, tendo como um dos meios de divulgação dessa cultura mascarada e estereotipada, a base colonialista das obras literárias infanto-juvenil.

De um modo geral, a metodologia de trabalho adotada, no âmbito da criação dos materiais literários/criação de histórias, foi estabelecida a partir do diálogo, participação, integração e investigação bibliográfica com vista a fortalecer nossas compreensões sobre educação quilombola e étnico-racial. A partir dos encontros na universidade para estudos, discussões e oficinas prático-teóricas, até as vivências com os estudantes da EMSFA, sobretudo as crianças e jovens da comunidade quilombola Negros do Riacho, primamos pela relação de respeito e de espera do tempo das crianças e jovens, no falar sobre suas experiências. Assim, com os resultados obtidos e a possibilidade de produção dos materiais literários diferenciados/afirmativos/antirracistas e sua importância para o resgate da cultura e identidade das comunidades quilombolas brasileiras e locais, produzimos obras literárias que, nesse estágio, denominamos de obras infantis.

Os Materiais Pedagógicos nas Vertentes Tradicional e Intercultural Crítica

A criação e utilização de material didático-pedagógico nas escolas é um procedimento antigo e destina-se, de forma geral, a oferecer suporte didático-metodológico aos professores e professoras e apoio motivacional e de produção do saber aos estudantes. Em sua vertente mais tradicional, os materiais são denominados recursos de ensino e possuem caráter universalista e de fixação dos conteúdos curriculares. Nesta vertente, sua utilização auxilia os professores e professoras no trabalho rotineiro da sala de aula, com vistas ao alcance dos objetivos propostos. Nesse modelo, não há preocupação, durante a criação e utilização dos materiais, com as especificidades e

diferenças sociais e culturais dos estudantes, tampouco com o envolvimento deles, crianças e jovens, no processo de criação de tais suportes didáticos.

Numa vertente crítica, os materiais didático-pedagógicos, além do seu caráter metodológico e de apoio motivacional, características da vertente tradicional, têm função político-epistemológica, quando são criados e utilizados com vistas ao fortalecimento do ensino e das aprendizagens significativas, éticas e culturais. Nesse modelo, criar materiais didático-pedagógicos, tem aproximações com os estudos e orientações de Freire (2000), quando este aponta para a compreensão de que o processo de ensinar-e-aprender, numa relação horizontal, é intencional e constituído de elementos facilitadores do pensamento ético-político-epistemológico. Assim, criar e utilizar materiais pedagógicos são ações que devem potencializar a problematização, a contextualização, a dialogicidade, a curiosidade epistemológica e a conscientização crítica frente ao mundo.

Ainda na linha da vertente crítica, Hofstaetter (2015) assinala que os materiais envolvem múltiplos aspectos e estão relacionados com a ludicidade e a interação com os sujeitos a quem os materiais podem se destinar. Segundo ela, os materiais devem possibilitar a troca de experiências e a produção do conhecimento, o compartilhamento de ideias e a comunicação de saberes e sentimentos. Hofstaetter, tomando como referência autores consagrados, conceitua os materiais didáticos, relacionando-os à ideia de objeto propositor, suporte de mediação, cuja intenção é alavancar as múltiplas ações e experiências dos sujeitos, seja durante os processos de criação, seja no decurso dos processos de ensinar e aprender.

Estabelecendo relações com a vertente crítica da interculturalidade (WALSH, 2009), o propósito de criação dos materiais didático-pedagógicos só pode ser entendido como dispositivos de negação da colonialidade e de afirmação de um novo projeto político-social-ético e epistêmico. Nesse sentido, um projeto a ser construído de mãos dadas com a de-colonialidade e os sujeitos, cujos saberes e culturas foram historicamente silenciados.

A colonialidade é processo histórico de exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica dos grupos e sujeitos classificados socioculturalmente como inferiores, a partir da ideia de um conhecimento verdadeiro, universalizado e imposto como legítimo, pois respaldado pela ciência moderna. Foi essa concepção de saber, que trazia no seu âmbito o autêntico conhecimento europeu cristianizado, que obscureceu as

diferenças entre povos, culturas e territórios, no âmbito da diversidade brasileira e latino-americana.

A de-colonialidade, diferentemente, é processo de luta, de questionamento das estruturas, instituições e relações coloniais, existentes na sociedade e suas instituições. É processo de construção de um projeto político, social, ético e epistêmico que afiance a transformação das estruturas de poder que mantém a desigualdade pela racialização e pela racionalização. É movimento contra-hegemônico de rompimento do silêncio das populações e culturas que sofreram com a colonialidade histórica promovida pela colonização histórica e suas estratégias de re-colonização atual.

Walsh (2009), a partir dos fundamentos de Freire e Fanon, entre outros, propõe a construção de um sistema educativo, de ensino e aprendizagem, que se institua partir da condição ontológica-existencial-racializada das populações colonizadas. Nessa perspectiva, a construção de uma Pedagogia De-colonial, cujo compromisso afirme a luta pela transformação das estruturas sociais e dos povos “oprimidos” e “condenados”. Uma Pedagogia regida por um projeto-político-pedagógico humanizador, enraizado nas lutas e práxis das comunidades e minorias, que eduque os sujeitos para assumirem posições, ou seja, não serem escravos dos estrangeiros e se reconheçam como capazes de fazer as coisas por si e em comunhão. É a opção de um compromisso radical com a existência do colonizado. É assumir a tarefa de “romper as correntes que ainda estão nas mentes”, “desescravizar as mentes” e “desaprender o aprendido para voltar a aprender”.

Assim, a criação e utilização de materiais didático-pedagógicos, considerando os sentidos propostos pela interculturalidade crítica, se institui como dispositivos que possibilitam enxergar e se contrapor aos amplificadores do poder hegemônico, ao mesmo tempo, criam a possibilidade de insurgência do aparato de estimulação tradicional, possibilitando novas relações com o saber e o ser, além de novas formas de ação política, rebeldia, esperança, sonhos e ética frente a educação e a vida. Nesse sentido, entendemos que produzir material pedagógico-literário pode ser uma estratégia de negação de todas as formas de desumanização e subalternização dos povos historicamente silenciados.

Literatura Infanto-Juvenil para as comunidades quilombolas: construção de dispositivos de diferenciação pedagógica e de afirmação intercultural

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, fruto das lutas históricas e resistências dos movimentos sociais negros, como também da teorização dos pesquisadores e intelectuais, nas universidades e grupos, orientam que:

Art. 14 A EEQ deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas do conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino. (BRASIL, 2012, p. 8)

Desse modo, os materiais pedagógicos diferenciados e afirmativos produzidos no âmbito do Projeto de Extensão, por meio de livros de literatura infanto-juvenil, atende as orientações das diretrizes quando valorizam e respeitam as vivências e experiências relatadas pelas crianças e jovens da EMSFA e moradores da comunidade quilombola Negros do Riacho.

Assim, entendemos que a educação escolar quilombola, em sua curta história formal, tem adotado um caráter de atenção e responsabilização crescente, no que diz respeito a afirmação e legitimação das memórias e histórias de vida e luta do povo negro, em prol da construção de si e do desenvolvimento do Brasil. As ações pedagógicas na esfera da educação escolar quilombola, não podem dispensar esse movimento, pelo contrário, qualquer ação e dinâmica pedagógica deve buscar entender a necessária construção de saberes e materiais que tenham referência nas diferenças culturais e nas lutas históricas de afirmação e que sejam saberes e materiais problematizados de forma crítica e reflexiva, pelos interessados, no seu conjunto.

Nesse sentido, os materiais didático-pedagógicos, sua criação e utilização, podem emergir de situações de vida, aprendizagens e interações com os estudantes, em escolas quilombolas e/ou escolas que atendam aos estudantes moradores de comunidades remanescentes de quilombolas. Os materiais assim criados, respeitam as diferenças e se põe no campo de um “dispositivo de diferenciação pedagógica” (CORTESÃO, 1998), uma vez que pode validar a necessidade de resgate e sobrevivência dos saberes próprios das comunidades e a construção de uma cidadania mais significativa aos povos que

sofreram com as ausências de políticas estruturais, educacionais e com o que é ser cidadão de direitos.

Também, por se tratar de materiais do âmbito da literatura infanto-juvenil, é necessário levar em consideração a estrutura e demais aspectos relacionados a esse tipo de literatura. Sonia Salomão Khéde (1986) traz várias questões essenciais para a produção das histórias no que se refere aos personagens, sua personalidade, lugar de fala nas histórias e formas de interação com a realidade ambiental. Assim diz Khéde (1986, p. 9):

O personagem, como é o elemento diretamente ligado a ação, aos fatos e acontecimentos da sequência narrativa, movimentando-se num tempo e num espaço específicos, é fundamental para qualquer estudo ficcional.

Tradicionalmente, a fala do adulto narrador costuma ser predominante nas histórias infantis, deixando as personagens crianças a margem, com papel secundário e inativos, como podemos ver pela afirmação de Khéde (1986, p. 14):

Na literatura infanto-juvenil a posição do narrador e dos personagens será de importância primordial para assegurar ao gênero seu estatuto literário [...]. O enfraquecimento do poder autoritário do narrador, na maioria das vezes representado pelo adulto, e a força dada ao crescimento dos múltiplos pontos de vista dos personagens implicarão a identificação do leitor com o universo ficcional, numa perspectiva de liberdade, e não de imposição ou de sedução por parte de um doador despótico.

Desse modo, entendemos que para que as crianças se sintam representadas nas histórias, é preciso que os personagens crianças tenham voz e força, que quebrem os estereótipos colonialistas de controle social, de gênero e raça, e que sejam capazes de resolver os próprios conflitos e situações. A falta de representatividade pode ocasionar uma crise de identidade, que em crianças negras, chega a tomar uma grande proporção quando a identificação se dá pelos heróis e mocinhas sempre brancos e de estrutura corporal europeizado.

Segundo Frantz Fanon (2008), pretenderam que o negro e negra se sentissem inferiorizados e isso tornou-se realidade histórica e hegemônica, não sem resistência, não sem luta, mas se impôs a realidade durante séculos, através de vários meios, inclusive da literatura e da educação. Percebemos que essa inferiorização da pessoa negra começa na infância, pelas representações que as crianças e jovens tem por meio dos jogos, filmes,

desenhos animados e literatura infantil. Estas criam estereótipos negativos das pessoas negras e, conseqüentemente, interferem na construção da identidade das crianças. Assim diz Fanon (2008, pp. 130-131):

o Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário “que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados”, tão facilmente quanto o menino branco.

Ao refletirmos, observamos que há, historicamente, uma identificação da criança ou jovem negro com os “vencedores” implacáveis, violentos e ferozes sanguinários, responsáveis pelo crime. Aos meninos negros, algumas exceções, ficam a ideia de adotarem “subjetivamente uma atitude de branco” (FANON, 2008, p. 132). Por isso, nossa luta é pela construção de histórias que quebrem os estereótipos colonialistas e que afirmem a cultura, identidade, ancestralidade e beleza negra, por personagens remanescentes de quilombolas que tenham voz e coragem para enfrentar aventuras e desafios e para afirmar heróis negos.

O processo de construção das histórias literárias e suas relações com os saberes das populações negras

A metodologia utilizada para execução do projeto, como já afirmamos, foi participativa, uma vez que a produção dos materiais ocorreu de forma interativa e integrativa. Ela foi dividida em quatro momentos, sendo que o primeiro aconteceu na universidade, e continuou a partir de encontros regulares entre bolsistas, voluntários/voluntárias e professoras vinculadas ao projeto. Esses encontros foram de apropriação dos fundamentos teóricos que norteiam a compreensão dos materiais pedagógicos e da literatura infanto-juvenil, sua criação e utilização, como também de planejamento, oficinas preparatórias e apropriação de metodologias e estratégias necessárias para indução de posicionamentos, pelas crianças, diante da realidade em que vivem.

O segundo momento deu-se a Escola Municipal São Francisco de Assis, na comunidade Negros do Riacho e tratou do período de interação entre os membros do projeto e as professoras, professor e estudantes das turmas do 3º/4º ano (turma multisseriada), do 5º ano e da Educação Infantil, existentes na EMSFA. Inicialmente

foram feitos encontros com os docentes, direção e coordenação da escola para apresentar o projeto de criação de materiais, solicitando o acompanhamento e apoio de todos. Nesse momento, o diálogo com a escola foi importante para o bom desenvolvimento do projeto, visto que eles foram essenciais para possibilitar o contato com as crianças e jovens. Já nas vivências ocorridas na escola, aplicamos estratégias de mediação, contação de histórias, produção de fantoches, elaboração de desenhos, caracterização de personagens, técnicas de sociabilidade e técnicas de produção de memórias.

O terceiro momento foi o de produção das histórias, representativas das vivências e experiências advindas das relações com os estudantes, bem como, a partir das características de luta, resistência e empoderamento das populações negras ao longo da história. Em um quarto momento, voltamos a comunidade escolar para a exposição do material produzido e avaliação. Nosso propósito foi envolver as crianças e jovens, objetivando se reconhecerem nas histórias e demonstrarem tal reconhecimento, a partir dos comportamentos, gestos, depoimentos e desenhos. Essa etapa não foi a mais fácil, dado o silenciamento das crianças e jovens ante o material produzido.

Em relação as ações desenvolvidas na EMSFA, podemos citar várias atividades. De forma mais específica relataremos quatro encontros com os estudantes. Um primeiro, fizemos contação de histórias criada pela estudante Misaely Araújo, uma das bolsistas do projeto. Essa história não tinha final, para que as crianças pudessem imaginar e criar um desfecho, contribuindo para sua composição. Dessa forma, como nosso objetivo era captar o máximo possível de detalhes e expressões que as crianças e jovens demonstrassem, Misaely leu sua história e discutiu com as crianças, enquanto as outras componentes do projeto faziam as observações e registros.

Num segundo momento, parte desse encontro, foi confeccionado com as crianças e jovens fantoches com sacos de papel, fitas, lápis de cor, colagem e caracterização de cada fantoche. O objetivo dessa atividade foi instigá-los a usar a criatividade ao darem sentido ao “personagem” criado, para que pudéssemos perceber características das próprias crianças nessa produção. Na continuidade desse momento foi retomada uma atividade realizada anteriormente, de contação de duas histórias infantis, “Racismo no Galinheiro”, de autoria de Nildo Lage e “Bruna e a Galinha D’Angola”, de autoria de Gercilga de Almeida. Nessa atividade procuramos registrar o máximo de detalhes e inquietações das crianças. Depois das histórias houve provocações, no sentido de permitir

que os questionamentos nos aproximassem e, numa roda de socialização e brincadeiras, pudéssemos observar as crianças. Nessa interação conosco, deixamos que fizessem tranças, nos abraçassem e tocassem nossos rostos, momento rico e de grande importância para o conhecimento mais íntimo das crianças.

No terceiro momento aconteceu novamente uma produção de fantoches, mas, diferentemente da atividade anterior. Nesta levamos os moldes feitos com vários tipos de cabelo, roupas e corpos para que os estudantes pudessem escolher qual agradava mais. Todos os fantoches tinham características negras, pois nossa intenção também foi a afirmação e empoderamento das crianças com relação a sua cor, sua ancestralidade. Desse modo, ao final da atividade apresentaram seus bonecos, atribuindo o nome, a profissão, se eram adultos ou crianças e caracterizando-os. A maioria dos estudantes disseram ser adultos, que trabalhavam com carvão ou ajudando as mães, e várias destas características vieram de suas vivências e experiências, assim como os nomes dos personagens que foram representados por pessoas da comunidade quilombola em que vivem. Além disso, após essa atividade, aconteceu a leitura do livro “Zum, Zum, Zumbiiiiii – história de Zumbi dos Palmares para Crianças” de Sonia Rosa e posteriormente uma breve interação com as crianças com relação a história e seu principal personagem.

Como finalização das ações na escola, realizamos mais um encontro e nossa intervenção foi de contação prévia das histórias produzidas pelas bolsistas do projeto. A intenção foi observar a reação das crianças e jovens e como iam interpretar as produções literárias, através de questionamentos, após ouvirem as histórias produzidas. Além disso, provocamos para que fizessem desenhos que expressassem os entendimentos das histórias lidas. No final do encontro fizemos uma avaliação de todo o processo de trabalho, com o professor, as professoras e a coordenação da EMSFA.

O Material Pedagógico-Literário diferenciado/afirmativo/antirracista

A história nos conta que não existem muitas literaturas infantis sobre a cultura negra quilombola. Presenciamos produções teóricas que, ao abordarem as questões negras, priorizam o sofrimento provocado pela escravidão e a exclusão na sociedade, passando uma ideia de que os povos negros são coitadinhos. Os materiais pedagógicos-literários que estão em processo de construção e avaliação são diferenciados e apontam para aspectos afirmativos como a luta pelos direitos, a resistência contra os modelos colonizadores e eurocêtricos e o empoderamento da identidade negra quilombola. Desse

modo, entendemos, contribuirão para o ensino e a aprendizagem, dado seu caráter pedagógico e de-colonial, sua proposta problematizadora, questionadora, reflexiva e de negação da colonialidade que oprime, condena e inferioriza alguns povos em detrimento de outros.

Todos os objetivos e metas do Projeto de Extensão foram cumpridos. Das interações na comunidade, estudos sobre o tema, criação das histórias e avaliações dos resultados, quatro materiais didático-pedagógicos foram produzidos, no âmbito da literatura infanto-juvenil. Essa produção retornou a comunidade, na última ação desenvolvida na escola, resultando em desenhos pelas crianças e jovens e na avaliação final de todo o trabalho feito.

Tivemos preocupações iniciais quando as crianças resistiram ao trabalho e não interagiram com as bolsistas, não falavam e ignoravam as provocações, perguntas e atividades propostas. Com a continuidade das ações na escola, os resultados emergiram de forma positiva, houve mudanças nas formas de interação e conseguimos fazer com que as crianças falassem e participassem ativamente desse processo, sendo possível registrar fragmentos de narrativas e subjetividade das crianças e jovens para a construção das histórias. Além disso, no último encontro com as crianças foi possível perceber reações positivas com relação às histórias contadas, em que as crianças mostravam entusiasmo e interagiam frequentemente, conseguindo também expressar nos desenhos o entendimento do que ouviram.

Além disso, os encontros para estudos dos fundamentos teóricos pelas bolsistas, orientadora e voluntários/voluntárias, todos atuantes do Grupo de Pesquisa e Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnicos-Raciais (LENTE), e as reuniões com o professor e professoras da EMSFA, na Comunidade Negros do Riacho, levantou pontos importantes de formação, a exemplo das discussões relacionadas a Lei nº 10.639/2003 e a Educação Quilombola.

Já com relação a produção dos quatro materiais construídos, todos têm lugar nas comunidades quilombolas, com ambientes semelhantes a comunidade Negros do Riacho. Como também, o conteúdo das histórias não partiu de acontecimentos depreciativos, sendo sempre ações afirmativas e com finais positivos de superação. Ao longo delas, existem elementos reflexivos da história do povo negro, de resistência e empoderamento, com personagens ativos e destemidos. O tamanho das histórias, para ficarem adequadas

ao nível infantil e juvenil foram curtas e com linguagem cômoda ao público, incluindo a linguagem mais poética.

Para finalizar, mais algumas considerações

Foram construídas quatro histórias de literatura infanto-juvenis/materiais pedagógicos, que não chegaram a ser editados e publicados por falta de recurso orçamentário e pelo tempo de desenvolvimento do projeto, um ano de duração. Essas obras literárias estão produzidas e guardadas à espera de um orçamento para serem encaminhadas para uma Editora. Esses materiais atendem as Diretrizes Curriculares ao se posicionarem como ação afirmativa e estarem baseados nos relatos, características e expressões das crianças, estudantes de escola quilombola, e na cultura da comunidade, com elementos de resistência, empoderamento, história do povo negro e respeito pela ancestralidade. Entendemos que tais produções potencializam a problematização crítica frente a cultura predominantemente branca e são dispositivos pedagógicos diferenciados, por negarem a colonialidade do povo negro.

Desse modo, podemos afirmar, o projeto proporcionou um novo olhar sobre a literatura infanto-juvenil para crianças e jovens quilombolas. Também nos mostrou que é possível produzir material diferenciado/afirmativo/antirracista, a partir das discussões com as comunidades e as escolas quilombolas, tendo em vista resgatar a cultura e a representatividade das populações negras, tão silenciadas nos currículos escolares. Atentamos para a importância da luta por políticas públicas de educação que trabalhe e valorize a equidade de oportunidades para todos os sujeitos humanos, sobretudo, para os povos historicamente subalternizados no Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 20 nov. 2012.

_____. *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. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

CORTESÃO, Luisa. *A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica*. 1998.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HOFSTAETTER, Andrea. *Possibilidades e experiências de criação de material didático para o ensino de artes visuais*. In: 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Santa Maria-RS, 2015.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática S.A., 1986.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 2009.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES NEGROS/AS COTISTAS DA UNILAB: DISCRIMINAÇÃO RACIAL, IDENTIDADES, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Francisco Érick de Oliveira

RESUMO

Os objetos de estudo deste trabalho estão situados entre um debate mais amplo e sempre urgente, com ênfase no contexto brasileiro, entre classe, raça e/ou etnia. A problematização construída é um recorte de questões da minha pesquisa de mestrado que se debruçou sobre o sucesso escolar de seis estudantes negros/as, cotistas, das camadas populares e de cursos de graduação da UNILAB, no Ceará, através de uma metodologia disposicionalista⁵³. Por meio de trajetórias e narrativas (auto)biográficas, busquei reconstruir cenários de socialização de disposições de longevidade escolar a fim de compreender como se constituíram possibilidades de acesso ao ensino superior em condições socioeconômicas e culturais sociologicamente desfavoráveis. A questão étnico-racial é central em função do debate sobre a Política de Cotas e das identidades negras apresentadas pelo universo. Nesta oportunidade, porém, tomo-a por outro caminho, a fim de tencionar os limites de uma interpretação centrada apenas na camada social, quanto às condições objetivas de existência, considerando a importância dos marcadores étnico-raciais nas experiências escolares, especificamente, e no desenvolvimento de capitais, disposições e identidades.

Palavras-chave: Sucesso escolar; discriminação étnico-racial; identidades negras; currículo; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordo algumas temáticas e problemas da minha pesquisa de mestrado, realizada entre 2017 e 2019, no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Tenciono questões referentes ao preconceito e à discriminação racial na escola e as experiências de formação identitária, atentando para as ausências de mediação pedagógica e de gestão quanto às formas de racismo, em suas diversas faces interconectas, e caminhos possíveis para práticas antirracistas.

⁵³ A pesquisa foi orientada pelo Professor Doutor Carlos Henrique Lopes Pinheiro e fomentada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

Busquei reconstruir as disposições sociais (LAHIRE, 2002; 2004) de seis estudantes negros/as cotistas dos cursos de graduação da UNILAB - CE, oriundos/as das camadas populares (família pouco escolarizada; trabalhos e ocupações manuais e/ou informais; e renda familiar entre um e dois salários mínimos), afim de compreender como e em quais espaços foram socializadas condições de longevidade escolar (conceito utilizado como semelhante ao de sucesso escolar, mas incorporando uma crítica quanto à efetividade desse sucesso; VIANA, 1998), considerando-se toda uma bibliografia sociológica que projeta nas camadas populares menores possibilidades de escolarização duradoura em função da posse insuficiente de capitais culturais, econômicos e sociais⁵⁴.

A interlocução com os/as agentes se deu via questionário semiestruturado e entrevistas individuais e em profundidade. Elaborei este recorte problemático com o objetivo de, a partir das trajetórias e narrativas (auto)biográficas dos/as estudantes, primeiro, visualizarmos em que circunstâncias (entre as coisas ditas e não ditas) os preconceitos, discriminações raciais e relações de mestiçagem e branqueamento proliferam e como enfrentá-las na base curricular, na gestão escolar e nas práticas pedagógicas. Segundo, para reiterarmos a necessidade da formação docente continuada, atualizada e crítica em vistas do amadurecimento e aprofundamento das questões étnico-raciais na educação.

Dentre os cenários de socialização de disposições de longevidade escolar, encontrei um conjunto de articulações familiares (com maior protagonismo das mães) que racionalizam a vida no lar e em torno dele em função das rotinas e benefícios da vida escolar; ambientes extraescolares que facilitaram a experiência com valores minimamente coerentes com os da escola; e programas e projetos públicos de educação integral e reserva de vagas por critérios de renda e autodeclaração étnico-racial. Apesar destas combinações de espaços, experiências e sujeitos, os preconceitos e discriminações (individuais-institucionais-estruturais) mantiveram-se como barreira na dinâmica das identidades negras, seja pela mestiçagem, o branqueamento ou a ausência de conteúdos curriculares e extracurriculares da história e cultura africana e afro-brasileira. Por isso, o recorte centrado na esfera escolar.

É importante que se dialogue sobre isso, correlacionando que somente a posse de capitais (numa perspectiva de condições de classe e camada social) não garante o

⁵⁴ Na íntegra, foram trabalhados 7 casos. Porém, uma das interlocutoras participou apenas da fase dos questionários. Como estou refletindo questões das narrativas (auto)biográficas coletadas em entrevistas, logo, conto como sendo apenas 6 participantes.

tráfego bem-sucedido dos indivíduos no campo da educação, visto que os marcadores étnicos e/ou raciais são potentes e potencializadores, principalmente, no contexto brasileiro – um dos últimos países da América Latina a abolirem a escravidão, ainda profundamente atravessado por desigualdades socioeconômicas que atingem, em sua maioria, as populações negras. No primeiro tópico, ensaio algumas ideias sobre a relação indivíduo-sociedade, introduzindo questões sobre a centralidade da subjetividade na construção de sentidos e significados (WEBER, 2002) quanto à experiência social. No segundo, apresento alguns argumentos sobre a centralidade dessa experiência com base nos dados empíricos que coletei. No terceiro, posiciono-me em relação à possibilidade de uma outra experiência escolar, referente ao conjunto de Leis e Diretrizes para uma educação das relações étnico-raciais.

ENTRE O SUBJETIVO E O OBJETIVO

As articulações teóricas que ensaio aqui são muito caras à Sociologia, pois, dentre tantos temas e temáticas desenvolvidas em nosso campo, o debate em torno da relação indivíduo-sociedade é um dos mais recorrentes. Não o explorarei com tanta regressão, sintetizando Durkheim e a primazia dada à sociedade em relação ao indivíduo, ou Weber, em razão oposta, por exemplo. Partirei, especificamente, da perspectiva bourdiesiana e a centralidade do conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2011; 2013), ilustrando a estrutura metodológica que guiou a minha pesquisa.

O *habitus* boudiesiano é uma ferramenta analítica muito competente que promete sistematizar a lógica de constituição simultânea, porque dialética (ainda que eu mantenha minhas ressalvas quanto aos determinismos), da sociedade e do indivíduo (estrutura e agência), com o intento de compreender os princípios da prática e das representações, com base nos condicionamentos das condições de existência. Para o autor, o *habitus* pode ser definido como:

(...) sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja como princípios gerados e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação de um maestro (BOURDIEU, 2011, p. 87).

Estas disposições (que compõem sistemas, logo, pressupondo certa coerência) são formas de perceber, sentir e pensar; habilidades, inclinações e atitudes

interiorizadas pelos indivíduos e produzidas pelas condições objetivas de existência. Em sua visão, para serem apreciáveis, elas precisam ser duráveis, consistentes (e insistentes), pois estariam ancoradas em um passado gerador objetivamente sedimentado no agente. Elas também possuem um caráter de disponibilidade à transmissão (afinal, são adquiridas). Por serem um passado incorporado e sedimentado com maior durabilidade, elas são estruturas estruturadas pelas condições de existência e com inclinação a funcionarem como estruturas estruturantes. Elas são construções aptas a construir, então.

A aplicação inicial do questionário semiestruturado ao universo empírico buscava mapear, minimamente, características das condições de existência socioeconômica e cultural do estudante e das estudantes e, assim, compreender superficialmente em quais camadas sociais, nos termos já definidos (escolarização, trabalho/ocupação e renda), eles se encontravam. Obtive uma média salarial que não superava dois salários mínimos, em um cenário de pais e mães pouco escolarizados/as, a maioria com ensino fundamental incompleto, e agricultores/as, basicamente. Em macroescala sociológica, este não é um cenário propício de longevidade escolar. Pelo contrário, constitui um problema interessante de ser investigado porque cria questões não apenas no campo teórico, mas no campo metodológico.

Acolhi a crítica de Lahire (2002) e aceitei o desafio quanto à unicidade deste princípio gerador conceituado por Bourdieu (2011), sinalizando a necessidade de se considerar princípios geradores, no plural; a problematização do estado de transponibilidade, passível de teste empírico e maior compreensão das formas de transmissão; e maior “flexibilização” da estrutura pelo contexto, pela própria ação, etc. Segui com o método de entrevistas individuais e em profundidade (LAHIRE, 2004), buscando reconstruir, em escala microssociológica, para além das condições socioeconômicas e culturais apresentadas acima, disposições de longevidade escolar.

A crítica me parece, portanto, potencial não “apenas” em termos da variedade de princípios geradores, pela pluralidade e heterogeneidade de espaços de socialização nos quais os agentes circulam, mas na própria consideração da experiência, do contexto, da subjetividade, na construção de capitais escolares. O *habitus* bourdieusiano não pressupõe maestro, nem intenção consciente, um problema bastante interessante desenvolvido em algumas de suas obras (BOURDIEU, 2011; 2016). Isto quer dizer, de maneira muito geral, que a síntese das relações produz determinadas estruturas estruturadas e estruturantes que se originam pelo “todo” e, ao mesmo tempo, não se

ancoram em “ninguém” especificamente. O agente não guia a sua ação de modo interessado, pela consciência das condições objetivas que incorporou. Ele é imbuído de disposições que se formaram sem necessariamente terem sido conscientemente incorporadas e sem serem mobilizadas conscientemente para a prática.

Longe de questionar o “problema da consciência e não-consciência” que ele desenvolve, porque o considero muito coerente, acrescentei à interpretação das narrativas coletadas um caráter compreensivo, ou seja, de valorização dos sentidos e significados (WEBER, 2002) atribuídos aos elementos contidos nas relações sociais. Ao analisar estas narrativas (auto)biográficas, pude encontrar inúmeras variáveis objetivas, estruturadas e estruturantes dos capitais escolares, incorporados por cada agente e a agência de disposições. Contudo, além da valorização das condições de existência condicionantes destas disposições de longevidade, dei primazia às interpretações que cada agente construía ao longo da narrativa, registrando um conjunto de sentidos e significados importantes de serem organizados a fim de compreender como, inclusive, se produzem, transferem-se e incorporam-se disposições sociais.

Mesmo que estas disposições e capitais não sejam conscientemente conjurados em termos práticos, estes sentidos e significados atribuídos à experiência (ainda que bastante determinados pelo próprio passado feito *habitus*, em termos de possibilidades objetivas – BOURDIEU, 2011; 2013) são potenciais na elaboração de uma relação menos contraditória com o campo escolar, facilitando o desenvolvimento de capitais não herdados. O que quero dizer, e por isso me centro apenas nas experiências escolares, é que os capitais que não foram herdados na família foram adquiridos, com maior ênfase, na escola. Ainda assim, um elemento se destaca como conflituoso: o preconceito/discriminação racial. É nesta abertura para com a “experiência” e seus significados que gostaria de problematizar os limites das interpretações centradas nas condições socioeconômicas e culturais quando há a presença do racismo e suas diversas faces interconectas.

A EXPERIÊNCIA ESCOLAR: CAPITAIS E IDENTIDADES.

O recorte que elaboro com relação à variável escolar como espaço na socialização de disposições de longevidade só existe em termos analíticos. Na realidade social, as variáveis que encontrei na pesquisa estão intrinsecamente interligadas, formando relações e influências muito complexas. Ainda assim, objetivo refletir sobre as

esferas da educação e da escola como instituições mobilizadoras de disposições sociais e capitais que transformam as heranças familiares sociologicamente frágeis, mas que, ao mesmo tempo, agem no enfraquecimento e deslegitimação das identidades negras, criando contradições na experiência. Trabalharei com os sentidos e significados percebidos nas narrativas de Andressa, Bárbara, Débora, Fábria, José e Mariana⁵⁵.

Em todos os seis casos, a escola aparece como este centro portador e socializador de capitais culturais e disposições de longevidade fundamentais para a construção de condições necessárias à corrida dos méritos. Nos casos de Fábria e Débora, a escola é um fator “direto”, pois ela assume a função própria de socialização de saberes; a escola é, para elas, um espaço desejado e de realização pessoal; por meio dela é possível planejar um “futuro diferente”. Nos casos de Andressa, Bárbara e José, a escola também se apresenta como fator “direto”, que desperta a curiosidade, aguça o desejo de aprender e de “ser mais”, que estimula o desenvolvimento de habilidades, experiências e oportunidades, mas com profundo desconforto, seja pelo preconceito e discriminação raciais ou pelo *bullying*⁵⁶, criadores de contradição e conflito. O caso de Mariana é de oposição completa. Sua relação com a escola (inclusive, com a Universidade, ainda que em menor grau) é de total desconforto, pelo sentido incorporado de incapacidade causado pelo excesso de cobrança e de obrigações.

Ao elencar alguns dos aspectos dessas relações com a escola, objetivo ilustrar o quanto o sentido atribuído ao ambiente escolar revela a legitimidade da variável na produção e transferência de capitais e disposições e, também, como é um recurso interessante na compreensão do passado incorporado, pois, como já destaquei anteriormente, estes sentidos não fogem completamente dos princípios geradores. Muito de outras variáveis de socialização são influentes na criação de conforto ou conflito com o ambiente escolar, logo de validação ou invalidação deste espaço como mobilizador de “possibilidades de futuro”.

No entanto, uma questão étnico-racial está explícita ou implicitamente ligada com os sentidos construídos na relação com a escola. Com exceção de Andressa, que autodeclara-se como negra quilombola (não fez declaração de cor nem no questionário, nem na entrevista), e de José, que no questionário se declarou como pardo e na entrevista,

⁵⁵ Os nomes são fictícios.

⁵⁶ Termo da língua inglesa que se refere às formas de intimidação, violência física e/ou psicológica sistemáticas, em atos de humilhação e/ou discriminação, com acentuados casos no ambiente escolar. Diferencia-se das brigas “comuns” quando se tornam rotineiras e determinados indivíduos ou grupos passam a ser perseguidos.

influenciado pelos aprendizados teóricos da graduação, autodeclarou-se como negro (sem declaração de cor), todas as demais estudantes autodeclararam-se como pardas.

Andressa, Bárbara, José e Mariana sofreram preconceito e discriminação racial na escola. Fábria e Débora não identificaram o mesmo. É neste ponto que busco tencionar o corte quase vertical que a questão étnico-racial realiza em termos de experiência. Mesmo que o perfil socioeconômico e cultural deste e destas estudantes seja, em certos termos, quase igual, mesmo que em microescala, o debate sobre as identidades negras, preconceito e discriminação racial acrescenta à pesquisa sociológica uma complexidade importante de ser considerada quando se investiga cenários de constituição, transmissão e incorporação de disposições sociais.

Andressa apresenta notável reflexão sobre sua identidade étnico-racial, e isto está diretamente relacionado com a sua socialização na Comunidade Quilombola. Os laços familiares, de afeto, resistência e ancestralidade são fundamentais na orientação que ela estabelece quanto a essas questões. A escola para ela deveria ser um lugar político, onde se sentisse representada e pudesse, constantemente, aprender para *pensar* a Comunidade Quilombola. Descreveu que vivenciou em silêncio um conjunto de discriminações e preconceitos quanto à sua cor de pele e cabelo, porém, talvez, para ela, o silenciamento e/ou total desconhecimento das questões quilombolas no currículo e nas práticas escolares assumisse peso semelhante.

Pesquisador – As situações que você vivenciou, estavam relacionadas à identidade quilombola?

Andressa – Não. Sempre... sempre foi mais voltado pra questão de cor, mesmo. Porque... a comunidade quilombola foi reconhecida... reconhecida em 2008. E, até hoje, a escola, que recebe os alunos da comunidade quilombola, não reconhece. Então, como não é falado, as pessoas não levam a sério, e não... as pessoas não... nem sabem o que é ser quilombola. Então, as pessoas, tipo, se falar “é quilombola” é numa questão de brincadeira. Não... não sabem a relação dessa questão “identidade quilombola”. Então, sempre foi muito voltado pra questão do meu cabelo, pra questão da minha cor de pele.

José enfrentou muitos insultos racistas referentes à sua cor de pele, principalmente, durante os jogos de futebol na escola, mas não silenciava, rebatendo e requerendo respeito. Ele tem uma reflexão identitária próxima à de Andressa, mas que ainda se encontra em processo de amadurecimento, pois tem descoberto um conjunto de problematizações, na Universidade, em torno das questões étnico-raciais.

J – Assim, quando eu respondi esse questionário, foi no começo, né. Eu não tinha ainda muito contato com as matérias aqui. Tanto que a UNILAB foi... abriu as portas pra mim, é... pensar de uma forma diferente, né? Até na questão de me identificar. Mas assim, essa questão de eu ter colocado pardo, foi porque eu passei nas... pras cotas, né? Aí, tinha cota lá... a cota de negro (sic), pardo e indígena. E... eu fiquei me perguntando, né? “Eu... eu vou me identificar com

o quê?”. Eu já tive uns... uns... umas treta (sic) lá em [cidade de origem] de preconceito, no colégio... no particular.

P – Você sofreu preconceito, discriminação?

E – Uhum. No particular, por con... por conta de cor. E... sempre me gerou uma dúvida, né? Porque eu me via mais claro, assim, tudo, mas aí quando eu fui perguntar à minha mãe, a minha mãe disse que eu era pardo, porque o médico tinha colocado pardo nos documentos e tudo. Então, eu me identifiquei como pardo. Mas, hoje, assim, eu já vejo pardo como uma coisa muito criada, muito romantizada, né? Então, eu me vejo como negro, agora.

Bárbara e Mariana vivenciaram contextos semelhantes e reagiram de maneiras próximas. Bárbara contou que enfrentou *bullying*s por conta de um “problema” de saúde e “brincadeiras” com relação a cor da pele. Nunca contestou e guardou para si. Na entrevista, também se esquivou e não comentou mais do que isso. Mariana teve maior discriminação quanto ao seu cabelo crespo, e sua reação, aos 11 anos, foi alisar para se sentir mais aceita.

P – (...) Você acha que a sua identificação de cor-raça-etnia influenciou ou influencia na sua trajetória de formação escolar?

Bárbara – Eu acho que ela influencia muito porque sempre tem esse negócio de preconceito, racismo, né? Influenciou bastante. Mas a gente tenta não ligar muito pra essas coisas e vai seguindo em frente.

P – Então, na sua escola, você sofreu algum tipo de preconceito, discriminação?

B – Uhum...

Mariana – (...) isso influenciou, porque os meus colegas, na época que eu era mais nova, eles faziam brincadeiras. Em relação à cor da pele, o cabelo, essas coisas. (...) Aconteciam bastante. Mas hoje em dia, eu já não sinto mais. Tipo, eu entrei na faculdade e eu pude, sabe?! Ser quem eu realmente sou. Já na educação básica, não podia. Tendeu? Me sentida meio... É tanto que eu tinha o cabelo bem “enroladin”. Bem “cacheadin” mesmo. E aí, eu acabei alisando, quando eu tinha 11 anos, pra que eu não... não ouvisse mais piadinhas, essas coisas. Pra que as pessoas me aceitassem.

Os casos de Fábria e Débora, embora ambas não identifiquem influência das questões étnico-raciais em suas trajetórias escolares, também não estão isentos das faces do racismo, seja pela tendência ao embranquecimento e/ou miscigenação, pela ausência de debate no currículo e nas práticas pedagógicas que dessem conta de tais questões, ou pelo racismo estrutural-institucional. Uma das falas de Débora é muito ilustrativa destas esferas que resultam na negação de identidades negras, alimentadas por um discurso (mitológico) de “igualdade humana”.

D – [Sobre sua forma de autodeclaração para a Política de Cotas] É mais pelo registro. Eu não... Eu me considero todas [as raças]. Porque até... desde a nossa origem, a gente é uma mistura de todos os povos. Até eu fiquei muito em dúvida quando eu fui fazer a inscrição. Eu... “meu deus do céu, vou colocar o quê?”. Eu quase que coloco “não identificado”. Que tinha lá a opção. Por causa que na... na minha percepção, eu não me encaixo num grupo, porque eu sou a mistura de todos. Por que que eu vou dizer que sou só uma? Mas, pelo registro, tem escrito que é pardo.

(...)

D – [Sobre a escola ser o lugar onde ela adquiriu esta concepção] É! Exatamente. Exatamente. A gente sempre foi influenciado a não pensar que a gente é uma raça, em si.

(...)

D – [Sobre a questão de gênero] Não. É porque eu me vejo como pessoa. Um ser humano. E não como... mulher ou... qualquer outra coisa.

Uma das falas de Fábria ilustra uma concepção muito enraizada quanto à entrada no ensino superior via Política de Cotas como um marcador de inferioridade de condições de seleção, não com o caráter de Ação Afirmativa que se tem construído. Ao ser indagada, assim como foram os outros, sobre a influência da questão étnico-racial em sua trajetória, imediatamente, ela relaciona com as condições de entrada na Universidade pela ampla concorrência:

F – Acho que não influenciou muita coisa, não. Porque... se eu colocasse na ampla concorrência, né, pela minha nota, eu vi que eu tinha passado também, mas... eu coloquei pela cota mesmo só pra... (risos) só porque eu era parda, né? Mas questão de influenciar...

PARA UMA OUTRA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Até aqui, os ensaios que construí estão centrados em preocupações teóricas e metodológicas da pesquisa sociológica. Neste tópico, contudo, gostaria de centralizar as problematizações na minha interface docente (que não está e nem deve ser separada da interface de pesquisador). Sem desconsiderar as desigualdades de capitais e disposições com as quais os/as estudantes das camadas sociais chegam à escola e como estas disparidades são ressignificadas pela escola (BOURDIEU e PASSERON, 2014) e fundamentais na corrida dos méritos, minha pesquisa também possibilita que se construa um olhar sobre a escola que não é apenas de reprodução desigual, mas de ampliação do horizonte de possibilidades.

Contraditoriamente, ainda que busque tornar minhas considerações menos reprodutivistas, as questões étnico-raciais tornaram possível visualizar outras desigualdades. O racismo na escola se dissemina em muitas práticas, inclusive, à brasileira, de maneira dissimulada. Tentei ilustrá-las de diversas formas: pela invisibilidade e desconhecimento das questões quilombolas, gerando ausência de representatividade e identificação; pelos insultos preconceituosos e discriminadores; a má gerência da intervenção, centrada, na maioria das vezes, em uma interpretação da violência como “brincadeira”; a disseminação de um discurso de igualdade humana, refutado com veemência, há décadas, por muitos/as pesquisadores/as, que enfraquece o debate e reconhecimento das identidades negras; e o fortalecimento de padrões brancos

de estética, etc. Por estas razões que me refiro ao conceito de faces interconectas, que vai das relações à estrutura.

Muitas Leis, Diretrizes, Pareceres, pesquisas, cursos de formação, materiais pedagógicos e variadas formas de intervenção foram e estão sendo produzidas (com protagonismo dos Movimentos Negros) para que isto não se perpetue mais, redimensionando a educação e a escola em esferas de transformação cidadã e das relações étnico-raciais positivas. Exemplo central disto se dá na construção da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas – bem como a Lei 11.645/2008, que incluiu a esfera indígena (BRASIL, 2008); da criação, em março de 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que assumiu na agenda nacional o compromisso com a criação e estabelecimento de políticas públicas afirmativas, por meio da instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e, de modo geral, na luta com as barreiras que impossibilitam o desenvolvimento da população negra; das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (BRASIL, 2004); na instituição do Estatuto da Igualdade Racial pela Lei 12.288/2010 (BRASIL, 2010); da instituição do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra – Lei 12.519/2011 (BRASIL, 2011); e da Lei de Cotas nº. 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Seleciono estas ações como forma de problematizar posicionamentos indicativos desta suposta igualdade racial baseada na intrínseca miscigenação brasileira, como aparece na fala de Débora, por exemplo. Este é o grande objetivo em uma sociedade justa e igualitária, porém, não é a realidade em curso. A educação e a escola assumem posição fundamental porque estruturam espaços para o desenvolvimento dos debates sobre as questões étnico-raciais, socializando conhecimentos científicos e populares que se estendem pela sociedade e são legitimados/reconhecidos por ela. Pensar desta maneira, como professores-pesquisadores que somos, assim como considera a professora Nilma Lino Gomes (2003), perpassa um posicionamento político de que a educação e a escola precisam se responsabilizar pela luta antirracista. Logo, este sucesso escolar não pode ser considerado apenas nos termos da obtenção de capitais e títulos, mas no desenvolvimento positivo de identidades historicamente negadas.

Com a reestruturação dos currículos, da prática pedagógica e dos materiais didáticos voltados ao aprofundamento e reconhecimento da contribuição africana (e

indígena) na edificação da nação brasileira, histórica, social e culturalmente, o processo de afirmação identitária encontra um “(...) pilar para a identidade negra, pois pode servir para desconstruir representações que alienam a pessoa negra de seu próprio corpo e suas raízes étnico-raciais” (FERNANDES e SOUZA, 2016, p. 114).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que o último tópico articula o argumento que propus estruturar e adianta algumas conclusões passíveis de serem elaboradas, neste tópico, quero elaborar considerações mais gerais, ainda que em breves termos. Primeiro, assumo a ideia de que há uma evidente necessidade de tornarmos mais complexa, no âmbito da Sociologia da Educação, a gama de variáveis e marcadores no estudo do sucesso e do fracasso escolares. Os marcadores étnico-raciais e as questões identitárias não podem ser ignorados. As questões de classe no Brasil, país profundamente condicionado pela sua história (neo)colonial, não podem excluir o debate étnico-racial. Segundo, de pensarmos o sucesso escolar para além de méritos, capitais e títulos; bem como o “fracasso”. A escola cidadã não pode se limitar aos termos do consumo, pois é urgente a transformação social pela chave dos direitos.

Portanto, ainda que em forma de ensaio, na tentativa de dialogar autores, *insights*, metodologias e conceitos, tenho buscado amadurecer continuações desta abordagem iniciada no mestrado. O desafio é teórico, metodológico, epistemológico e político. Porém, na constituição de um objeto de estudo que se situa entre a seara das relações étnico-raciais, é fundamental que a investigação científica se posicione no campo, para que o conhecimento não se ancore no vazio, mas na urgência da luta antirracista, por exemplo. Eventos como o COPENE permitem visualizar que isto é possível, sob as bases de muito rigor científico e engajamento político-social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 20 out. 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". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 20 de out. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010**: Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.519, de 20 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. Identidade negra: entre liberdade e exclusão. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.º 63, abr. 2016 (p. 103-120).

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista brasileira de Educação**. n.º. 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WEBER, M. **Conceitos básicos de Sociologia**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2002.



ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COTIDIANO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maria José da Silva

RESUMO

Este artigo é fruto da pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação, concluído no ano de 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A dissertação envolveu um trabalho com narrativas e se desenvolveu no campo dos estudos da educação para as relações étnico-raciais. Os primeiros esforços se deram na tentativa de compreender aspectos do racismo brasileiro impregnados nos cotidianos escolares, na educação e nos processos de subjetivação. Para isso, encontrei com cinco professoras que lecionam em escolas da Baixada Fluminense com a intenção de que elas oferecessem pistas de como as discussões e aplicações da Lei 10.639/03, sobre o ensino da História e Cultura Afro – Brasileira e Africana, vem se dando nas escolas onde atuam. No entanto, os encontros trouxeram muitas inquietações. Uma delas foi perceber que essa pesquisa não daria um passo sequer sem a minha presença dentro dela, como mulher, professora e negra. A pesquisa, então, tratou das implicações dos encontros entre as minhas dificuldades e com as dificuldades de outras professoras com a problemática da negação e do silenciamento do racismo. Só foi possível dar corpo a esta narrativa assumindo riscos e reivindicando o ensaio como linguagem da experiência, a exemplo de Larrosa (2002), escolhendo-o como a retórica nesta caminhada, aos passos de Certeau (1998). Autores como Gomes (2005) e Munanga (2005) me ajudaram a pensar que a questão racial brasileira tem suas sutilezas e é uma tarefa de puxar vários fios, pois se liga a um terreno muito delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro na sociedade. E que mexer com certas imagens é o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo. O maior esforço desta pesquisa se vincula, assim, a um dos maiores esforços que o campo das relações étnico-raciais enfrenta: romper com os acordos de silenciamentos. É importante, pois, que se fale do racismo, de como ele se encarna nas nossas vidas, tecendo redes com experiências de diversos sujeitos que nos mostrem o racismo em suas diversas faces, dando passos para combatê-lo pela raiz.

Palavras-chave: Educação, Relações Raciais, Formação de Professores;

TENTANDO ENTRAR NA CONVERSA

Este artigo baseia-se na dissertação de mestrado que foi nomeada “Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interracialis”. A pesquisa vinculou-se ao projeto “Relações raciais nas escolas e formação de professores”, coordenado pelo professor Valter Filé (PPGEduc/UFRRJ). Um trabalho composto por um esforço coletivo para pensar as tramas do racismo brasileiro, a partir da educação. A pesquisa tateou os estudos sobre os processos de subjetivação/assujeitamento nas relações raciais no Brasil para pensar como passamos pelos processos educativos nos diferentes espaços-tempos. No caso dessa pesquisa, aquilo que vai implicar na educação, na escolarização eurocêntrica, estabelecida oficialmente. Assim, tentou compreender aspectos do racismo brasileiro impregnados nos cotidianos escolares, na educação e nos processos de subjetivação e apostou que as narrativas pudessem nos oferecer pistas de como o racismo vem constituindo o imaginário coletivo. Apostar neste caminho serviu para pensar um pouco melhor como os efeitos do racismo vem fabricando e fortalecendo certas imagens até hoje e como elas se encontram em cada um de nós.

Só foi possível entrelaçar inúmeras vozes e constituir uma retórica através do ensaio. Uma escolha epistemológica baseada naquilo que Certeau (1998, p. 179) sugere como uma “maneira de fazer”, uma “maneira de caminhar”, organizada a partir das sucatas, dos fragmentos. O ensaio surgiu como possibilidade para contar a experiência de como foi entrar em uma pesquisa num campo constituído por pesquisadores que assumem a identidade racial e construir uma fala do lugar de quem vivenciou a questão racial a partir do ponto de vista da negação do racismo.

O fato de ter crescido ouvindo de familiares que eu era “moreninha” e que eu tinha traços bonitos, me fez passar pelos lugares, e aqui penso na escola, com muitos disfarces. Desde o alisamento do cabelo, imposto pela cultura familiar, até a negação da minha cor. “Eu, negra? Não. Moreninha”. Foi assim que me identifiquei durante a minha passagem pela escola. O processo de estranhamento deste discurso apenas começou com a minha entrada na universidade, que foi um momento de intenso debate político sobre cotas, e, em muitos espaços, eu me neguei a fazer por não saber por onde caminhar. Saía da conversa pela negação ou silenciando como se não tivesse a ver com a questão.

Eu fui educada para achar bonitas as características das pessoas brancas e para dizer que o racismo não existia. Uma educação familiar, religiosa, escolar e midiática. A problemática racial não foi uma questão na minha formação, passou a ser quando me vi

envolvida com as minhas narrativas no período de escrita da dissertação. Uma das perguntas foi: mas e como assim, não me dei conta disso antes? E me pergunto hoje: que crime tão perfeito é esse que nos descaracteriza, descontextualiza, que nos faz negar a geografia do próprio corpo e nos torna, ao mesmo tempo, algozes e vítimas? Como isso funciona? Onde começa?

Na visão do Antropólogo e professor Kabengele Munanga (2010), “o racismo é um crime perfeito no Brasil, porque quem o comete acha que a culpa está na própria vítima, além do mais destrói a consciência dos cidadãos brasileiros sobre a questão racial”. Sabemos que há mecanismos que mascaram como o racismo age, mas é preciso enfatizar, segundo Djamila Ribeiro (2017), que ele é um sistema de opressão. A negação da existência deste sistema compõe o enredo disseminado pela Teoria da Democracia Racial, que funciona entre nós como uma crença, uma realidade. Essa crença inibe assumirmos que nós brasileiros somos racistas. Munanga ressalta que temos dificuldades para compreender e decodificar tais manifestações devido às peculiaridades do nosso racismo.

Ecoa dentro de cada brasileiro uma voz que diz que não somos racistas, os racistas são os outros. Essa voz forte e poderosa é transmitida pela educação. Uma educação que começa no lar, na família, e vai até às escolas e outras esferas da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2010)⁵⁷

Os escritos da professora Nilma Lino Gomes (2005) veem me ajudando a pensar esses conflitos, na construção da identidade negra no Brasil, como sendo um braço forte do racismo na nossa sociedade. A pensar que a violência racial já exerce influência na própria estrutura familiar de nós negros e que os seus efeitos (negação e silenciamento) resultam em um longo processo de negação de si.

E de onde vem tanta dificuldade para nos dizermos racistas?

As DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais afirmam que os dispositivos que nos educam são marcados pela forte influência do ideário da democracia racial e que “somos educados como se vivêssemos numa sociedade monocultural e essas marcas atravessam a todos os grupos étnico-raciais, pois estão arraigadas no imaginário

⁵⁷ Vídeo-aula referente à disciplina de Introdução à Teoria Social e Relações Raciais. Trata-se da 4ª aula do curso ERER - Educação para as relações étnico raciais, ministrada no período 2009/2010 pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, elaborado e desenvolvido pelo núcleo de estudos afros da Universidade Federal Fluminense – UFF.

social” (DCN’s, 2004, p. 16). Talvez, as dificuldades que enfrentamos e certa incapacidade para vermos os efeitos desta doença nas nossas ações mais cotidianas podem, assim, serem entendidas quando pensadas no contexto de uma educação racializada.

Kabengele Munanga (2005) destaca o fato de que não recebemos na nossa educação preparo para olhar a problemática da convivência com a diversidade e com as manifestações de discriminação que se colocam no nosso cotidiano. E que devemos considerar, nessa “falta de preparo”, certa intencionalidade da ideologia que rodeia esta postura. Isto se dá como reflexo do mito da democracia racial e que, com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa,

não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Recebemos uma educação para sermos brancos numa sociedade multiétnica. E as consequências dessa formação veem traçando um mapa cognitivo coletivo negativo do negro e de todos os que diferem do homem branco e das maneiras do homem branco se comportar socialmente. Uma produção subjetiva complexa, no entanto, possível de ser pensada quando colocamos na mesa as cartas que tentam esconder as artimanhas de uma sociedade onde ser e viver como brancos são colocadas como a norma aceita.

Quando voltamos o olhar para a educação escolar, Nilma Lino Gomes (2012) destaca que os conflitos com a aplicação da lei 10.639/03 refletem as tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação sociocultural e coloca a descolonização dos currículos como mais um desafio a ser enfrentado. Esse processo, enfatiza, vem atingindo

“currículos, os sujeitos e suas práticas, requerendo um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação” (GOMES, 2012, p. 103)

Sabemos que essa é uma luta por outra escola que mexe não só com a lógica de escola, mas e, principalmente, com quem faz essas escolas cotidianamente. É difícil romper com um modelo de escola monofônico, monocultural, mas se faz preciso arriscar outras perspectivas de atuação. Pensar uma educação outra para as relações étnico-raciais nos requer mexer nas nossas imagens do negro na sociedade e também a nos deslocar a

pensar que esse assunto não diz respeito apenas aos negros, mas é algo que passa por todos nós. É preciso, portanto, que os sujeitos que praticam as escolas atuem em outro registro e dialoguem com outro paradigma de conhecimento.

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (...) Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural (GOMES, 2012, p. 102)

Penso com Silvio Almeida (2018) que se não fosse a educação, mais especificamente a educação formal, o racismo não teria como se reproduzir, pois ele integra todos projetos educacionais. Entendemos, assim, a educação como dispositivo de manutenção das relações racistas. Segundo este autor, é preciso entender que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2018, p. 36).

E se essas marcas atravessam a todos nós, a quem interessa este debate? Quando negamos o racismo nas histórias que contamos, o que mostramos?

ENTRANDO NO COTIDIANO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Um dos princípios que orientam as práticas no grupo de pesquisa⁵⁸ no qual participei é o de que a educação é uma rede de (en)tramar histórias e que vamos nos educando ouvindo e recontando histórias. Nas orientações coletivas, apresentávamos os textos para serem discutidos, momento fundamental para tecermos *links* com a grande narrativa e com os personagens que circulam nas nossas conversas. Quando Adilson⁵⁹

⁵⁸ LEAM – Laboratório de estudos e aprontos multimídia-relações étnico-raciais na cultura digital.

⁵⁹ Adilson é professor da rede estadual do estado do Rio de Janeiro e faz parte do grupo de pesquisa.

apresentou a escrita dele, trouxe histórias de família e uma delas contava do avô que não queria que a mãe tivesse casado com um homem negro. Mesmo não aceitando o fato, o avô se relacionava bem com ele, pois tinha a cor da pele um pouco mais clara do que a do pai. Isso me levou a pensar na minha avó materna, pois ela repudiava negros e, por isso, não tinha apreço de ter netos negros, o que acabou refletindo na nossa falta de cuidado com ela (e vice-versa). Acredito que ela tinha uma ideia de que negro era vagabundo, não prestava, que não era gente. Trago esta lembrança para tentar entender um pouco como se dão as tensas e conflituosas relações humanas, partindo do ponto de vista da problemática racial no cotidiano.

Pensar o racismo fora do cotidiano, talvez, fosse menos conflituoso, mas, quando nos implicamos nas nossas pesquisas, saímos do lugar comum e nos obrigamos a rever e repensar como chegamos a naturalizar um olhar que não vê o racismo. Como aprendemos (somos educados) para conviver com o racismo e com os seus efeitos, naturalizando falas, posturas, que passam por cada um de nós? Como vivemos com o fato de ter a imagem de pessoas negras associada à vagabundagem, ao que não presta e isso fica por isto mesmo? Como nos desumanizamos a este ponto?

Quando fui ao encontro com as professoras, estava carregada de muitas histórias, questões relativas à formação da identidade racial e aos desdobramentos da negação do racismo. Então, queria entender como tinha sido constituída a identidade étnica-racial delas e como esta formação implicava ou não na construção de novas práticas na sala de aula. Além da intenção de conversarmos sobre como a Lei 10.639/03 estava sendo aplicada nas escolas onde lecionavam, meu interesse também se deu em prestar atenção nas falas, nas coisas que rondam o senso comum, o cotidiano, na tentativa de ir tecendo pontos de encontros que ajudassem pensar um pouco o que cada um de nós levamos para viver *Isso* que designamos como relações raciais. A pergunta que moveu a conversa foi “qual é a sua cor?”. Queria entender o que essa pergunta provoca em nós. Para onde nos leva? O que pode uma pergunta tão pequena? A dizer o que, a dizer como? Como o nosso corpo reage a ela? O que essa pergunta destrava? Afinal, quais são as imagens que saem quando abrimos as nossas bocas para dizer de alguma situação de preconceito? Em que pensamos quando pensamos em preconceito, em racismo? O que falamos quando falamos de racismo? Para onde nos levam os movimentos das nossas falas? A pensar em quê, a falar de quê?

Agnès Varda⁶⁰, no auto-documentário “As praias de Agnès”, me oferece possibilidades para dizer o que quero. Diz “(...) para falar de mim pensei: se abrissemos as pessoas encontraríamos paisagens. Mas se me abrissem a mim, encontraríamos praias”. As vozes que vou convidando dizem desses movimentos de aberturas, de desdobramentos, de passagens, de produção de imagens. Não somente daquilo que já nos acostumamos a dizer que são as imagens (fotografia). Digo também de imagens produzidas pelos movimentos das falas, das frases, dos fragmentos - de imagens imaginadas, segundo Filé (2012). Sustentada pelo que diz Varda, pergunto: e se nos abrissemos a nós mesmos, o que encontraríamos?

“- Eu sou preta, minha filha. Vou usar amarelo?”

“- Quando eu tinha um namoradinho que era negro, as pessoas “por que você namora uma pessoa negra”? “Quando você tiver seus filhos...” Minha avó costumava dizer... Meu pai falava muito que eu ia ter que fazer estoque henê em casa”.

“- Olha, titia, até que hoje eu tô mais clarinha”.

“- Se você fica postando no facebook que o racismo existe, ele nunca vai deixar de existir”.

“- Eu não sou negra, minha filha. Eu sou moreninha da cor de canela”.

“- A pobre, feinha, toda pretinha. meus vizinhos perguntava porque eu tinha pego pra criar”.

“- Eu já sou negra e ainda mais macumbeira, aí era que eu não ia namorar mesmo”.

“- Na minha turma, não acontecia muito disso não. Eu não deixava isso transparecer”.

Os fragmentos captados das conversas com as professoras servem para entrar e discutir o racismo a partir das coisas do senso comum. *Comum*, roubando o que pensa Alves e Garcia (2002), naquilo que o termo oferece: o de todo dia, no cotidiano, de forma compartilhada, por gente *comum*. O que pode o senso comum? O que nos oferecem as palavras gastas que andam entre as nossas rodas de conversas desde bem pequenos e não mais estranhemos de tão familiar que nos soam? Palavras que pegam as coisas onde elas se dão, sem se importar em dizer bonito, em ser consciente, sem querer se reconhecer a

⁶⁰Agnès Varda é uma cineasta e fotógrafa belga, radicada na França. Suas fotografias, filmes e instalações abordam questões referentes à realidade no documentário, ao feminismo e ao comentário social. Informações retiradas do Wikipédia.

esse ou aquele lugar? Penso que as vozes que caminham no meu texto passam por esses lugares. Não somente o que me foi dado pelas professoras. A minha narrativa e tudo que foi possível pensar, conversar, anotar, escrever, dizem de coisas que se dão no cotidiano como algo sem muita importância, que todo mundo fala, e do “desde que eu me entendo por gente, sempre foi desse jeito”. Algo que “não tem pra quê parar para dizer” e, muito menos, deslocar o olhar para tentar ver de outro modo. Afinal, falar de racismo e de como lidamos com os seus efeitos – que precisão tem isso? A quem incomoda? A quem interessa?

Talvez tais imagens, cheias daquilo que “todo mundo diz”, “todo mundo sabe” - imagens que não há nem mesmo o que dizer de tão imediata que é a sua compreensão, sirva somente para escancarar os esforços que fazemos para não ver, já que somos tão bem educados para tal. Talvez sirvam apenas para “nos mostrar que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas” (LARROSA, 1994, p. 84). As nossas falas fazem ver sintomas de uma doença grave, violenta e cotidiana. Fazem ver efeitos nocivos que permeiam as nossas subjetividades.

Tentar compreender a educação que recebemos para aprender a conviver com os efeitos do racismo de maneira muito naturalizada e silenciosa se faz indispensável, pois, destaca Costa (2012), existe um racismo, tipicamente brasileiro, no qual os mecanismos de compreensão da discriminação se tornam muito escorregadios.

O que o meu trabalho oferece para pensar a problemática racial no cotidiano, através das lembranças, fragmentos, narrativas, é, quando muito, um exercício de puxar e conectar histórias e de (auto)formação. Filé (2012) orienta que

talvez o trabalho de formação comece pelo esforço que temos que fazer para conectar diferentes narrativas (de ficção, históricas ou as narrativas da ciência) – como trabalho de composição de outras histórias, agora encarnada em nós – para evitarmos o desperdício da experiência, como diria Boaventura de Souza Santos (2000). Conectar os murmúrios das vozes vacilantes dos que supostamente não teriam nada a dizer e, muito menos, nada que ver com as grandes narrativas. Encontrar onde umas conectam-se (ou não) com as outras. Tentar pensar sobre as encruzilhadas entre elas, localizando-as, contextualizando-as. Intuir sobre as diferentes formas como cada um dá sentido para as disciplinas, para a Grande História, para as possibilidades de serem incorporadas como elementos que possam ser usados em relatos e inventos pessoais. Provocar diferentes maneiras de cada um enunciar-se; de cada um elaborar-se em suas narrativas e as maneiras como cada um aparece (ou é eliminado) nas histórias narradas por outros (FILÉ, 2012, p. 74)

Mas, então, e como falar dessas questões? Com que língua devo narrar as minhas histórias? Como (en)tramar e conectar as minhas histórias com outras e também com a grande narrativa senão fazendo? Senão tentando?

Tenho vivo comigo lembranças de mulheres que tiveram uma constante preocupação com a prole – afinal, os filhos tem que casar com uma pessoa mais clara para ficar com a “cor mais assentada”, pelo menos “melhorar” o fio do cabelo, ficar com um nariz mais afilado, “mais bonito”. Quando falo da minha avó, vou desenhando um mapa cognitivo de como o que ela me dá a pensar se repete em várias situações que já vivenciei e as falas vão se ligando. Tenho pra mim que, praticamente, todas as mulheres que tive contato na minha família têm ou já tiveram esse tipo de “preocupação”, já que “é bom procurar uma pessoa mais clara para se relacionar” – frase que ouvi muito. Quando criança, visitava parentes com a minha mãe e sempre escutava: “mas como é afiladinha, moreninha...”. A minha mãe sempre teve preocupação com a cor dos filhos. Pra ela, até hoje, não somos negros. Os filhos de Dona Arlinda têm uma cor mais assentada. Uns até mais claros que outros. E durante toda a minha infância, houve um temor para não ficarmos muito escuros. Quando íamos à praia, o mais que ela recomendava era: “não deixe esses meninos demais no sol”.

Lembro-me de uma das férias da escola em que passamos (eu e os meus sobrinhos), uns quinze dias, em Acaú, litoral de Goiana - PE, na casa de praia de um parente da família. E claro que nos esbaldamos todos os dias indo à praia... que sol que nada! Queríamos tomar banho de mar, correr... pintar o sete. Voltamos “tição”, como se diz quando “de branco só se tem os dentes”. O meu avô Antônio sempre falava “deixe de besteira, Arlinda. Deixe os meninos aproveitar”, mas Dona Arlinda não escutava. Este episódio da praia ficou marcado na memória da família porque a minha mãe ficou desesperada porque o meu aniversário e o da minha sobrinha mais velha estava perto e, na foto, ninguém ia aparecer.

Nos círculos de amizade, sempre surgia alguém falando:

“-fulana tá namorando com aquele menino escurinho, mas até que ele é trabalhador, de boa família”.

“-Eu não me importo com a cor. O importante é que venha com saúde”.

“-Ele é neguinho, mas é cheiroso”.

Lembro-me de uma conversa que tive com uma amiga, quando cursava o normal, na formação de professores. Ela me contou que não conseguia ficar perto de uma menina

da nossa sala porque “fedía como negra, fedía como uma macaca” e dizia que não era preconceito, nem racismo porque, por exemplo, ela era minha amiga, mas eu não fedía como a outra. O cheiro de negro que tanto a incomodava, me leva a relembrar o cheiro do meu avô. Adorava sentir o cheiro de sua pele, tocá-lo nos cabelos, de fazê-lo cafuné e de como tudo isso me traz lembranças boas. O suor dele representava para mim o trabalho do dia inteiro na feira, vendendo macaxeira, inhame. Representava a hora de bater bolos, quando ficávamos os seis netos ao seu redor, segurando e esperando a sua autorização pra lambar a bacia.

Até um pouco antes, tomava essas atitudes como atitudes individuais. Mas quando vou entranhando as histórias umas nas outras, sou levada a fazer conexões com o que Munanga (2006) aponta como sendo consequências do ideário do branqueamento, que, apesar de ter fracassado, ficou inculcado através de mecanismos psicológicos no inconsciente coletivo brasileiro, rondando sempre nas nossas cabeças. E que a imagem negativa associada ao negro se dá muito por conta das implicações ideológicas do fenômeno da mestiçagem partindo da abordagem raciologista que trouxe a ideia de que existem as “grandes raças”, os “tipos puros”, a “contaminação das raças”. Esta abordagem é a que interessa para Kabengele Munanga (2006), pois, diz ele, que os seus pressupostos ideológicos dominam até hoje. Trago este pensamento para fazer links com o que acontece no cotidiano, mostrando a complexidade da questão, pois ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”, para Munanga, ultrapassa o conteúdo genético: “trata-se de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização” (MUNANGA, 2006, p. 18).

Ao contrário de encerrar esta escrita, as vozes presentes aqui me ajudam a seguir com as minhas inquietações na longa caminhada para compreender sobre a complexidade do racismo à brasileira. O esforço que venho fazendo é de tentar conectar as histórias que encontro no meu cotidiano com as histórias que são elaboradas pela grande narrativa e de como essas percepções influenciam as maneiras como olhamos e praticamos o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, N. G.; GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 14, n.2, p. 27-62, 2002.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3º ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, R. C. R. da. O pensamento racial brasileiro e a questão racial: da ideologia do "branqueamento" às "divisões perigosas". In: MIRANDA, C; LINS, M. R. F; COSTA, R. C. R. da. (Orgs.). **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639**. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj. 2012.

FILÉ, V. Sobre encontros e conexões de histórias como formação. **Revista Teias**, v.13, n. 29, p. 73-85, n. especial. 2012.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

_____. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 13., 17 a 20 jul. 2001. Palestra. Campinas, SP. 17 a 20 jul. 2001

Larrosa, J. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2ºed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

Vídeos

MUNANGA, K. **Relações Étnico-Raciais**. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>>. Acesso em: 12 de out. de 2017.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

ANCESTRALIDADE NA RODA: Capoeira e contação de história africana em ação interdisciplinar através da Pedagogia Griô

Maria de Lourdes Farias Lima
Ana Paula Romão de Souza Ferreira

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo sintetizar resultados sobre a prática da Pedagogia Griô na Formação Inicial de estudantes de Pedagogia, Pedagogia do Campo e de Letras, possibilitada através do Programa de Licenciaturas (PROLICEN/UFPB) para atender a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Higina, localizada no bairro do Roger, na cidade de João Pessoa-PB. A comunidade conta com uma parcela significativa de negros, pretos e pardos, que sofre uma crescente onda de violência e extermínio da juventude negra. Convive com o estigma de ser o bairro do “antigo lixão” e sediar a Penitenciária, conhecida como Presídio do Roger, contexto, esse, que instigou as ações pedagógicas numa perspectiva antirracista. Impulsionada pela implementação da Lei 10.639 de 2003, e pela articulação com o Grupo de Capoeira Angola de Palmares, o PROLICEN Pedagogia Griô realizou atividades de extensão e pesquisa nos últimos três anos. Trabalhou-se com aportes teóricos da História Cultural, Sociologia, Antropologia e Educação, com circularidade interdisciplinar entre a educação, história, literatura e arte. A metodologia utilizada foi qualitativa do tipo etnográfica, com um Grupo Focal de 13 participantes, estudantes em Formação Inicial (Formação Docente) que estão desenvolvendo ações culturais com intervenção na educação básica levando oficinas de capoeira e contação de histórias. Seus relatos escritos, após sistemática etnográfica das atividades extensionistas demonstram uma maior compreensão e assimilação da temática africana e afro-brasileira, com impacto sobre a mudança na auto declaração de cor/pertencimento etnicorracial, diálogos com participantes do Movimento Negro, habilidades para organização de eventos, compilação em bancos de dados, elaboração de artigos e apresentação de trabalhos científicos na referida temática. Compreendemos que as ações articuladas entre as oficinas na educação básica e o Grupo Focal com estudantes das licenciaturas permitiram maior visibilidade da temática racial no currículo e no Projeto Pedagógico da Escola Ana Higina e inquietou a consciência de *si*, e o sentimento de *pertença*, na construção de uma identidade afro-brasileira entre os estudantes das licenciaturas tocados pela memória ancestral através da capoeira e da contação de histórias africanas.

Palavras-chave: Educação etnicorracial. Pedagogia Griô. Formação Docente. Capoeira. Contação de história. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva desse artigo é a de apresentar um diálogo sobre os resultados suscitados numa pesquisa etnográfica situada em dois lócus: na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que possibilita à Formação Inicial⁶¹ da maior parte dos sujeitos envolvidos, e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Higina, espaço escolar da Educação Básica, em que buscamos entrelaçar saberes pedagógicos com os saberes culturais.

A UFPB fica situada no bairro do Castelo Branco, que apesar de ter recebido o nome de um ex-presidente militar ditador possui um histórico de lutas populares envolvendo a comunidade acadêmica e os moradores, uma parte de classe média e outra da Comunidade São Rafael. Na atualidade, esse é mais conhecido por ser o *bairro universitário*, caracterizado por agregar um público estudantil, na área próxima ao Campus I.

A Escola Estadual Ana Higina está localizada no bairro do Roger, em João Pessoa-PB, um ambiente que envolve uma parcela significativa de negros, pretos e pardos, que convive com o estigma de ser o bairro do “antigo lixão” e sediar a Penitenciária Desembargador Flósculo da Nóbrega, conhecida como Presídio do Roger, contexto, esse, que instigou as ações pedagógicas de algumas instituições (Casa Pequeno Davi, Escola Piollin, etc), numa perspectiva inclusiva, com destaque aqui para o Grupo⁶² Capoeira Angola Palmares, com práticas culturais antirracistas.

Iniciar por falar dos lugares que essa pesquisa instigou circularidades distintas nos faz recordar o Patrono da Educação Paulo Freire quando dizia “a cabeça pensa onde colocamos os pés” (FREIRE, 1994). E, nesse sentido, mais especificamente, que o Grupo de Estudos Griô vinculado ao Programa de Fortalecimento às Licenciaturas (PROLICEN) buscou através da capoeira e da contação de História Africana um diálogo horizontal com práticas culturais que articulam saberes ancestrais aos saberes escolares.

⁶¹ Compreendemos que a Formação Inicial é a formação que ocorre na fase da graduação.

⁶² O Grupo de Capoeira Angola de Palmares foi fundado em 17 de março de 1998 e é coordenado pelo Mestre Dário Pereira João e a Contra Mestra Malu (Maria de Lourdes Farias Lima).

Essa propositura dialoga com a fala do geógrafo e intelectual negro Milton Santos (1978), que de forma bem apropriada possibilitou a compreensão de que “o lugar empresta características aos sujeitos e os sujeitos ao lugar”. Um dos pressupostos importantes para pensarmos a cultura e as práticas culturais advindas dela no construto da formação das identidades. Por isso, a necessidade de situar o lugar! O lugar dos pés é anterior ao lugar da fala, é o lugar do pertencimento.

Nesse intuito, a prática cultural da capoeira possui uma representação social de resistência e de fortalecimento na luta contra “lugares” da opressão, o escravicionismo do passado e o racismo de antes e da atualidade. O corpo negro que foi aprisionado, sequestrado, castigado, violentado de diferentes formas transformou em movimento uma fala corpórea que traz a ancestralidade através da diáspora e a reinventa em forma de dança, jogo e luta para falar, girar, organizar e sociabilizar distintos corpos de diferentes lugares em um único espaço: o lugar da roda!

Além da capoeira, a interdisciplinaridade proposta nas ações culturais nos dois espaços de atuação do Grupo Griô provocou o exercício da oralidade e da prática da contação de história, enquanto um processo de aprendizagem sobre as culturas africana e afro-brasileira. As práticas culturais aqui descritas dialogam com a perspectiva da Lei 10.639⁶³ de 2003 e da Pedagogia Griô⁶⁴. Sendo assim, objetivamos sintetizar os diálogos dos participantes que vivenciaram os dois lugares de aprendizagem, na UFPB e na Escola Básica Ana Higina, enquanto espaços necessários ao processo de Formação Inicial.

A metodologia adotada foi etnográfica com um grupo focal de 13 participantes do Grupo Griô que são estudantes nos Cursos de Pedagogia, Pedagogia com aprofundamento na Educação do Campo e Letras. Os procedimentos etnográficos circundaram várias etapas: reconhecimento do bairro do Roger, com visitas orientadas pelo Grupo Capoeira Angola de Palmares, levantamento de aportes bibliográficos, intervenção e pesquisa de

⁶³ A Lei 10.639 de 2003 modificou a LDB (9.394 de 1996) incluindo a obrigatoriedade o estudo da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino e elegeu a data do 20 de novembro para celebrar a Semana da Consciência Negra, em homenagem ao líder Zumbi dos Palmares (BRASIL, 2003).

⁶⁴ A Pedagogia Griô é uma pedagogia criada a partir da prática pedagógica do Grãos de Luz e Griô, Lençóis Bahia, para mediar a sistematização das práticas e saberes de tradição oral, e seus processos de transmissão e circulação que são reinventados para dialogar com o saber formal (PACHECO, 2006).

campo, com registros em diários e relatórios, pesquisa iconográfica (RICHARDSON, 1999).

Elencamos, na sequência, alguns fundamentos da Educação das Relações Etnicorraciais, da Pedagogia Griô e da Educação Popular (EP) nesse diálogo com a síntese sobre o pertencimento do lugar e os saberes apreendidos com as intervenções.

2 A EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL E A PEDAGOGIA GRIÔ

Na sociedade contemporânea, observamos que apesar de inúmeras conquistas tecnológicas a humanidade torna-se cada vez mais individualista e preconceituosa. A prática do racismo é anterior ao capitalismo, no entanto, a lógica excludente do capital através do sistema capitalista configurou uma égide etnocêntrica, que oprime, historicamente, diferentes culturas e etnias para impor sua hegemonia. Então, faz-se necessário pensar o mundo por uma outra lógica, na qual se tenha como pressuposto o ser humano como seres inconclusos cientes da própria inconclusão (FREIRE, 2015) e a partir da prática existencial de uma outra lógica, de um “pensar nagô”. Segundo Sodré (2017)

No âmbito brasileiro, por via da comunicação transcultural, sugerimos a possibilidade de um novo jogo de linguagem: uma filosofia de negociação (os nagôs, como antigos helenos, sempre foram grandes negociantes), sem entender “negócio” apenas pelo vezo moralista das trocas comandadas pelo capital e sim como a troca simbólica do dar-receber-devolver, aberta ao encontro e à luta na diversidade. (...) pensar nagô. (SODRÉ, 2017, p.24)

O pensar nagô não foi considerado na estipulação do ser humano em mercadorização que atingiu diretamente populações de diferentes países da África do século XV ao século XIX, como forma de acumulação de riqueza de quem estava adepto ao projeto colonialista. E, no Brasil, se constituiu nos pilares: trabalho escravo, monocultura e latifúndio. Concordamos com Nogueira (2018, p. 103) que diz em seu ensaio: “o capitalismo foi apropriado pelo racismo em favor da produção de uma subjetividade conivente com a supremacia branca”.

Na luta contra o racismo muito se preconizou que a escola e a família seriam os espaços basilares - embora não fossem os únicos – em que deveria haver práticas de educação contra os preconceitos, além de atitudes que contribuíssem no desenvolvimento da autoestima e o pertencimento etnicorracial. Mas, e quando o racismo está impregnado no âmbito familiar? Ou mesmo na comunidade? E quando a escola não discute a

descolonização do currículo? Quais as práticas educativas que possibilitam uma educação não discriminatória nesses lugares?

Para Munanga (2005), ninguém nasce racista, mas, a partir da sua relação com o mundo adulto, o sujeito desenvolve ideologias eurocêntricas que contribuem para a reprodução dos preconceitos raciais. Além disso, para desenvolver estratégias de superação do racismo é fundamental pensar uma educação que considere a desconstrução que a educação das relações etnicorraciais deve ser direcionada para a população negra e indígena. Se a educação é centrada nas “relações” deve ser para todos/as.

Munanga (2005) considera que lutar contra essa forma de racismo é ainda mais complicado porque a sua camuflagem em gestos, brincadeiras e piadas é dissimulada por uma bandeira na qual se defende que no Brasil, por causa de sua miscigenação, não há discriminação racial.

Esse *disfarce* do racismo no Brasil possui raízes ideológico-científicas, uma vez que está centrado no *mito da democracia racial*, que fortaleceu a maioria das análises antropológicas do século XX. Além disso, as pessoas que se utilizam das ações discriminatórias não se reconhecem como culpadas, o que dificulta a realização de formas de combate à exclusão racial através de práticas educativas, por meio das políticas públicas.

Segundo Munanga (2005), o racismo “é resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação ao outro que possui um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo e formato de nariz [...]”. Em consonância com essas particularidades observáveis, o racismo se *manifesta* através de violências físicas, revelando-se, também, de forma simbólica, psicológica, institucional, etc.

O Movimento Social Negro comportou diferentes formas de lutas e de resistência contra o racismo e tem possibilitado importantes debates no campo educacional. No campo cultural, a capoeira, o jongo, o samba, o maracatu, entre outras formas de práticas culturais, que se configuraram em estratégias de luta e prática de educação para a liberdade (FREIRE, 2015).

A capoeira se constitui em uma prática ancestral que permite essa reflexão entre a educação e a liberdade. Trata-se de uma manifestação cultural que se caracteriza por suas múltiplas dimensões de dança, de luta e de jogo. Para Sodré (2002, p. 22) “uma

prática integrada de luta, dança, canto, toque e forma de pensar o mundo”. Esse aspecto dialógico que a capoeira carrega possibilitou e possibilita a sedução de pessoas independente de classe, de raça, de crenças, de gênero para a roda desde seus primórdios. Podemos perceber isso a partir da definição de capoeira de Soares (2001) de capoeira escrava, de tradição rebelde que tinha fortes raízes escravas e que seduziu aqueles de outra condição social e jurídica, por sua maneabilidade e resistência.

Essa contextualização se faz necessária para o entendimento da trajetória da capoeira de luta de sobrevivência no período da escravidão, de prática de vadiagem proibida pelo Código Penal de 1890, até seu reconhecimento como Patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade em 2014, os capoeiras transitaram entre a casa do senhor e a rua, atualmente entre o centro e a periferia, quer dizer, entre os becos e vielas das favelas e as academias nos shoppings centers no Brasil e no exterior. Enfim, a capoeira hoje, segundo os dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é praticada em mais de 150 países (BRASIL, 2014).

Neste ensejo, compreendemos que a capoeira no decorrer do tempo sofreu mudanças e transformações necessárias para sua continuidade, uma delas foi a criação da Luta Regional Baiana, conhecida como Capoeira Regional criada em 1937 por Manoel dos Reis Machado (mestre Bimba). Ele recebe a liberação do Alvará da primeira academia de capoeira Centro Cultura Física e Regional. A partir da criação, pelo mestre Bimba, do estilo Capoeira Regional é criado um método de ensino e código de conduta diferenciando-se da capoeira vigente na época.

Com o surgimento do estilo regional, a capoeira passou a ser praticada em recintos fechados com critérios para que a pessoa pudesse participar da academia. A partir do estilo Regional, houve uma necessidade de organização dos demais capoeiristas baianos na época, e foi indicado Vicente Ferreira Pastinha, mestre Pastinha como representante da Capoeira tradicional ou mãe, hoje identificada como Capoeira Angola. Em 1941, mestre Pastinha recebe a liberação de sua academia, Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA), em Salvador, no estado da Bahia. Daí, com os estilos começa o processo de formalização da prática social da capoeira como as escolas. (BRASIL, 2014).

Atualmente os estilos capoeira regional e capoeira angola possuem suas escolas e grupos espalhados pelo país e no exterior. Tanto a Capoeira Angola como a Capoeira Regional possuem tradição, ritual, fundamentos e comportamentos que os caracterizam.

Nesta vivência, o grupo de capoeira parceiro do PEDAGOGIA GRIÔ é da linhagem do senhor Norival Moreira de Oliveira, mestre Nô, fundador da Associação Brasileira e Cultural de Capoeira Angola Palmares (ABCCAP), de Salvador- Bahia que descende dos mestres Nilton, Zeca e Pirrô. Essa árvore genealógica da capoeira angola pode ser vista no quadro exposto na Associação Brasileira de Capoeira Angola (ABCA), situada no Pelourinho, em Salvador, Bahia. Também retratada no livro de Paulo Magalhães, *O Jogo de Discurso - A disputa por Hegemonia na Tradição da Capoeira Baiana* (2012).

Na Paraíba, em João Pessoa, o senhor Dário Pereira João, conhecido por mestre Dário é discípulo do mestre Nô, o qual foi e é formado dentro da tradição da capoeira angola e coordenador do Grupo Capoeira Angola Palmares, no Roger. Na capoeira angola a formatura do mestre se dá pelo reconhecimento da vida dedicada à capoeira, do percurso e dos percalços enfrentados no mundo da capoeiragem. Para Aragão e Duarte (2011, p.126):

Na capoeira se ensina que o conhecimento vem com o tempo, com a experiência. Para chegar a mestre, além da habilidade e capacidade na prática do jogo, é preciso ter vivido muito. Não basta saber dar o golpe certo, tem que ser reconhecido pela comunidade como aquele que a arte da capoeira arraigada no corpo e na alma, pois capoeira não é somente jogo, também é um modo de vida (ARAGÃO & DUARTE, 2011, p. 126).

A capoeira, neste contexto de prática cultural dentro da escola, se mostra como processo alinhado com a proposta de educação popular de Paulo Freire (2015) em que ninguém educa ninguém e que ninguém se educa sozinho, mas todos juntos como agentes conscientes de mudança e transformação da sociedade. Segundo o mestre Nô, o capoeirista é um cidadão do mundo e na escola precisa tornar-se um educador crítico da realidade que a periferia enfrenta no cotidiano.

O mestre de capoeira torna-se, no contexto da escola, o educador consciente de seu papel na transmissão da capoeira para outras gerações, de manutenção dos saberes e fazeres e de refletir como os mais novos capoeiristas a capoeira como luta de resistência dos afro-brasileiros, como prática de liberdade da classe subalterna, dos pobres, como Freire conceitua dos Oprimidos. Segundo Keim e Silva (2012, p.83):

Entendendo-se a libertação como processo pelo qual as pessoas se organizam para promover a revitalização de sua humanidade vilipendiada e roubada constituindo, dessa forma, uma resposta ao processo colonial que ainda vigora na atualidade como memória, como lembranças e como ações presentes no cotidiano do contexto civilizatório no qual vivemos.

Esses autores em seu livro *Capoeira e Educação Pós-Colonial – Ancestralidade, Cosmovisão e Pedagogia Freiriana* fazem uma ponte entre a capoeira e as pedagogias freirianas ressaltando a inclusão e a interação como características inerentes à capoeira e às pedagogias freirianas, ambas percebem o ser humano em toda sua possibilidade de ser mais, de aprender a dizer sua própria palavra gerada num corpo que pensa. Para Sodré (2002) na capoeira, o corpo é produtor de conhecimento.

Nas palavras do Mestre Nô: capoeira na roda, capoeira na vida. Se Paulo Freire não entrou na roda de capoeira em suas andanças pelo mundo, as suas ideias, as “Pedagogias” trouxeram e traduzem para a “roda da vida” os círculos de cultura e as universidades, a ânsia de libertação que os negros tinham, devido a condição de exilados de sua terra e também devido aos maus tratos sofridos nas senzalas e plantações de café e cana de açúcar (KEIM & SILVA, 2012, p.70).

Paulo Freire (2004), patrono da educação brasileira e da Latino América, ao problematizar a educação enquanto um processo educativo dialógico, realizado através de uma *práxis* multi e intercultural no ambiente escolar e todo seu entorno. Entendemos, portanto, com o apoio dessas leituras, que estas práticas compreendem um conjunto de reflexões e ações educativas em ambientes escolares e não-escolares que visam combater os mais variados tipos de preconceitos.

Nesse contexto, entra em cena a Pedagogia *Griô*, que ganha um corpus próprio. Concebida como sendo o conjunto de ações educativas reinventadas dos saberes culturais, presente na comunidade, em diálogo com o conhecimento formal, que visa o combate do preconceito racial e a reinvenção da roda na busca do pertencimento.

Os *Griôs* são uma terminologia francesa para os mestres africanos especialistas em contação de histórias, genealogistas, mediadores políticos, comunicadores e poetas populares, centrados na tradição oral ancestral. Para a educadora Lilían Pacheco (2006), a idealizadora da Pedagogia *Griô*, são exemplos de *Griôs* na comunidade escolar: cirandeiros, capoeiristas, juremeiros, poetas, repentistas, rezadeiras, representantes de religiões africanas e demais pessoas que interpretam elementos culturais com traços de ancestralidade afroindígena. Dessa forma, percebemos que existem outras formas de produzir conhecimento, que utilizam de outros elementos como memória, oralidade e ancestralidade.

Nas sociedades africanas, a oralidade é um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. A palavra falada, para os povos africanos, possui uma energia vital, capaz de criar e transformar o mundo e de preservar os ensinamentos. As narrativas orais são registros tão complexos como os textos escritos. Essas narrativas se articulam à musicalidade, à entonação, ao ritmo, à expressão corporal e à interpretação. São guardadas e verbalizadas por narradores ou griôs, treinados desde a infância no ofício da palavra oral. Eles se apropriam e transmitem crenças, lendas, lições de vida, segredos, saberes, e têm o compromisso com aquilo que dizem (BRASIL, 2014, p. 34).

Nessa perspectiva, a Pedagogia *Griô* está enlaçada em atividades que reflitam a nossa ancestralidade como princípio norteador para uma melhor compreensão e aceitação das nossas identidades culturais.

3 O LUGAR DOS PÉS E DAS RODAS

O Roger está sob a abrangência do Conselho Tutelar da Região Norte e recebe apoio da Associação Santos Dias, uma associação de caráter classista e humanista, ligada aos princípios da Teologia da Libertação. Conta, ainda, com o apoio de religiosos de matriz africana, em suas duas principais vertentes – Umbanda e Candomblé – geralmente em tensão com outras modalidades religiosas de fundo cristão.

A Escola Ana Higina, apesar de pertencer à Rede Estadual de Ensino, oferta o Ensino Fundamental, o que, na atualidade, se apresenta como uma situação provisória, uma vez que o processo de municipalização das Escolas de Ensino Fundamental está em curso e consta como meta do Plano Nacional de Educação (PNE).

A escola possui, no entanto, parcerias importantes, como a do Grupo Capoeira Angola Palmares que também está localizado no Roger, cuja sede, provisória, é abrigada pela ONG Casa Pequeno Davi.

Importante para o auto reconhecimento e a autoestima da população do Roger, o Grupo de Capoeira tem como objetivos a manutenção da tradição viva da capoeira angola e a garantia da expressão de outras manifestações da cultura afro-brasileira, tais como maculelê, samba de roda, percussão e penteado afro.

Além da formação humana, primando por aspectos da formação política, social e cultural das crianças, adolescentes e jovens, dentro dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e das propostas do Movimento Negro, atento ao desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil. Dessa forma, acentua-se a consciência

de si, o sentimento de *pertença*, fundamental na construção de uma identidade cidadã afro-brasileira e de uma cultura de paz, no bairro e em nossa cidade, em geral.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Higina está localizada no bairro do Roger, bairro este notoriamente marcado por um cotidiano de violências e faz parte da 10º região orçamentária do município de João Pessoa. O bairro do Roger possui 10.381 habitantes e o índice de desenvolvimento humano de -0,12, com base nos dados de população (2010) e do índice de Exclusão (2009) fornecidos, respectivamente, pelo IBGE e pela Prefeitura Municipal de João Pessoa. Está dividido em Alto Roger e Baixo Roger. Possui quatro comunidades: Terra do Nunca, Buraco da Gia [sic], a Comunidade do “S” e a Comunidade Asa Branca, reconhecidas como Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP).

Afinal, o que diz a Comunidade do Roger sobre o racismo?

A comunidade conta com uma parcela significativa de negros que sofre uma crescente onda de violência e extermínio da juventude negra. Convive com o estigma de ser o bairro do “antigo lixão” e sediar um presídio de segurança máxima, contexto, esse, que assusta pesquisadores, fazendo com que poucos projetos da Universidade atendam essas comunidades, carentes de tantas necessidades de ordem educacional (PROJETO GRIÔ, 2018).

A gestora da escola Ana Higina nos anos (2014 a 2017) possibilitou um diálogo com a comunidade fundamental para pensarmos um processo de descolonização do currículo:

[...] aqui na comunidade e na escola existe o reconhecimento da capoeira como um elemento fundamental para melhorar a aprendizagem e o entendimento do que é ser negro, sua cultura. Existem por vezes, algumas pessoas de determinadas religiões que não aceitam a capoeira. E isso é o preconceito com a cultura negra. A capoeira precisa continuar [...] (GESTORA, In.: RELATÓRIO GRIÔ, 2016)

Percebemos que o racismo institucional está presente na comunidade e, por consequência, chega no chão da escola através de determinadas orientações religiosas que se somam na discussão das intolerâncias. Compreendemos que o microlugar está dialeticamente ligado à formação do povo brasileiro, que se deu pelo viés da violência física e simbólica, e que a hegemonia da matriz europeia definiu o tipo de sociedade em que vivemos, em contra partida, as matrizes afro e indígenas foram relegadas às periferias de nossas cidades.

Nesse processo de busca do pertencimento etnicorracial e do diálogo com os princípios da Pedagogia Griô - ancestralidade, oralidade, identidade e pertença,

musicalidade - que nortearam as práticas da capoeira e da contação de história africana foram sintetizados na fala de uma das participantes,

[...] Fomos bem recebidos pela escola para fazer a contação de histórias sobre o Damião, o super herói da capoeira. Enquanto estávamos com os preparativos dentro da sala, as crianças olhavam por fora da porta da sala com seus olhares curiosos [...] os fantoches iniciaram chamando as crianças, aguçando sua curiosidade para a história, o grupo de capoeira Angola estava lá fazendo inicialmente toda a sonoplastia da contação, feita pela Contramestre Malu. A contação de histórias tinha mais dimensões além de contar a história de um livro, tinha uma dinâmica e um ritmo maravilhoso e ia da contadora, aos instrumentos de capoeira, aos capoeiristas e aos mestres, as crianças e claro aos fantoches, todos participavam daquela contação. A capoeira era algo que fazia parte da realidade de algumas crianças e a história de Damião gira exatamente em torno da capoeira, e seus ensinamentos, ritmo, características e etc (PARTICIPANTE GRIÔ, In.: RELATÓRIO GRIÔ, 2018)

Uma atrativa narrativa etnográfica da estudante licencianda Griô Aprendiz *Jeniffer*. Quem são os mestres (educadores) dessas práticas, quem são seus aprendizes (educandos)? Abib (2107) nos esclarece, o seguinte: “O mestre é aquele que permite que os saberes transmitidos pelos antepassados vivam e sejam dignificados na memória coletiva” (ABIB, 2017, p. 97).

A mudança do olhar sobre as comunidades periféricas se deu com a valorização das lutas das minorias, das classes subalternas, de reconhecer que não existe apenas um “saber”, como disse Paulo Freire (2001), “não há saber maior ou menor, os saberes são diferentes”, e que educação acontece em diversos locais, e não existe apenas o conhecimento “escolarizado”, se passou a reconhecer outros saberes, outras pedagogias. Todavia ainda temos na sociedade os indícios do preconceito com pessoas analfabetas. Para Sodré (2002):

Nos habituamos a ver cultura apenas ali onde o conceito e letra exercem seu mandato de onipotência. Por isso, temos dificuldade em reconhecer a sabedoria do analfabeto ou do pobre, cegos para a evidência de que culto e sábio (e não erudito letrado) é aquele que produz saber a partir da sua precariedade no mundo (SODRÉ, 2002, p. 17).

Nossa experiência na Comunidade nos levou a refletir a necessidade da aprendizagem na comunidade do Roger, na Escola Ana Higina e de reaprender com os saberes culturais da capoeira e dos capoeiristas, do Mestre e da ContraMestra, no processo de formação dos pedagogos e educadores e da necessidade de conhecer outros referenciais além do currículo eurocêntrico. A capoeira, enquanto prática educativa para a liberdade, nos enriquece em nossa formação inicial e continuada.

Oracismo ainda se faz presente nas escolas! Nesse sentido, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, consta esse estudo como disciplina optativa, através do PROLICEN podemos ter contato direto com temas ligados a história dos negros, da África e dos afro-brasileiros preconizado na lei 10.6339/2003, e experienciar a cultura afro-brasileira na roda de capoeira, tocar, cantar e jogar capoeira, deu sentido e significado ao grupo Griô como parte fundamental no processo de formação dos Licenciados em Pedagogia e das demais licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda.** 2ª ed. Salvador: EDUFPA, 2017.
- ARAGÃO, Guilherme; DUARTE, Cesar. **Patrimônio imaterial brasileiro: um inventário de cultura e arte.** Tradução Elke Streit e Ricardo da Mata. 1º ed. Bilingue. Rio de Janeiro: M4 Produções, 2011. pp. 120-131.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do senado, 1996.
- _____. Lei Federal nº. 10.639, de 9/01/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil.** Brasília: Gráfica do senado, 2003.
- _____. IBGE. [2010]. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 07 de julho de 2019.
- _____. R685 **Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira.** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF: Iphan, 2014.
- CAMPOS, Hellio. **Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba.** Salvador: EDUFBA, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- KEIM, Ernesto Jacob; SILVA, Carlos José. **Capoeira e Educação pós-Colonial: Ancestralidade, Cosmovisão e Pedagogia Freiriana.** Jundiá: Paco Editorial, 201
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUERA, Renato. “Consumo, logo existo”: capitalismo, subjetividade e racismo. In.: ARREGUY, M. E.; COELHO, M. B.; CABRAL, S. (Orgs.). **Racismo, capitalismo e subjetividade**. Niterói:Eduff, 2018. p. 103-126.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô**: a reinvenção da roda da vida. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PEDAGOGIA GRIÔ. In.: FERREIRA, Ana P. R. de S.; MENDONÇA, Wilma M. (Coordenadoras). **PROJETO DE PROLICEN**. Coordenação de Currículos e Programas. CODESC. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da geografia a geografia crítica. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes do Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: Unicamp, 2001. p. 25.

SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba**: Corpo de mandiga. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

_____. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO NEABI NA AUTOIDENTIFICAÇÃO E PERTENCIMENTO RACIAL DE DISCENTES DO IF BAIANO - CAMPUS VALENÇA⁶⁵

Scyla Pinto Costa Pimenta

As análises em torno do tema raça nas Ciências Sociais são um campo privilegiado para o entendimento e representação do Brasil, como pode ser visto na atualidade dos debates sobre desigualdades raciais, políticas de ação afirmativa, variabilidade e pertinência dos termos de classificação racial usados no censo e em outros contextos acadêmicos e políticos. Embora a preocupação sobre o tema raça seja antiga no Brasil, suas implicações políticas tornaram-se mais pulsantes após a afirmação oficial da existência do racismo feita, em 1995, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Naquele outubro em que os manifestantes da marcha de 300 anos de Zumbi exigiam medidas concretas de combate à discriminação racial, a afirmação do Estado de que reconhecia o preconceito de cor no Brasil, contrariando as noções de democracia racial ainda vigentes no país, abriu espaço para uma série de políticas específicas de superação de desigualdade (TELLES, 2003; DÁVILA, 2006). Muitas delas só foram implementadas em governos posteriores, evidenciando o racismo como um problema intrínseco à singularidade do país, estando vinculado à preservação das hierarquias de poder e desigualdade. A partir de então, o debate público evidenciou uma série crescente de manifestações de violência simbólica contra o negro, contra-arrestadas pela lenta ampliação de políticas públicas antirracistas e pela crescente pressão dos movimentos sociais.

As políticas de ação afirmativa objetivam a superação de uma situação de iniquidade e evidenciaram uma realidade racial amenizada pela ideia da democracia racial e dissimulada ao longo da história brasileira. Segundo Schwarcz (1993), o racismo no Brasil se inicia no pré-abolição, com os debates das recém-criadas instituições públicas

⁶⁵ Letícia Estefane Lima Vieira e Brenda Duarte dos Santos foram discentes do IF Baiano e integrantes do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) do campus. Participaram do projeto realizando desde a coleta até a análise dos dados, visando a escrita do seu Trabalho de Conclusão de Curso. Agradecimento a Natanael Costa da Silva, servidor do *Campus*, que colaborou na coordenação da pesquisa.

do país – museus, institutos históricos, escolas de direito e de medicina – que buscavam ajustar à realidade brasileira, através de apropriações e obliterações, as teorias racialistas europeias, visando manter a estabilidade das relações de poder no âmbito da abolição do estatuto de escravo.

Freyre finaliza esse período com uma sentença confortável às elites, principalmente às do nordeste de maior miscigenação, ao diluir o discurso até então hegemônico da degeneração do mestiço na ideia culturalista das relações raciais harmônicas (GUIMARÃES, 2004). Essa análise continuava a se apoiar nas relações de hierarquia e imobilidade racial existentes, encobrindo-as, já que as práticas racistas tornavam-se elemento fundamental para a delimitação de um habitus que aliava o lugar social à cor da pele.⁶⁶

Apenas na década de 1950 a interpretação freyreana foi formalmente questionada a partir das pesquisas promovidas pela Unesco. Embora buscassem demonstrar as bases da democracia racial brasileira, a partir de pesquisas prévias de antropólogos estadunidenses e franceses, revelaram um Brasil feito para os socialmente brancos e caracterizado pela exclusão e desigualdade racial, vista apenas como de classe. A integração do negro passava por tornar-se socialmente branco, pela identificação do habitus social, moral e estético dos brancos (PEREIRA; SANSONE, 2007).

Fernandes (2007) atentou para a existência do “preconceito de não ter preconceito”, em que a democracia racial seria apenas um padrão ideal que conviveria com o “preconceito de cor” – fundado na “disposição para esquecer o passado” e deixar que as relações se resolvessem por si, por acomodação e sem conflito. Condenado no plano moral, o preconceito seria pouco repellido na prática cotidiana. O esquecimento do passado se daria pela assunção daquilo que Bourdieu (1993) chamaria habitus corporal, em que o critério racial seria ocultado através da negação da ancestralidade africana. Quanto menos elementos africanos – estéticos e culturais – apresentassem, menos difícil seria o processo de ascensão social. É através desse processo de embranquecimento, em que um habitus de cor deveria ser adquirido, que as hierarquias e as fronteiras nas várias áreas de poder foram mantidas e mantiveram o racismo.

⁶⁶ A partir do conceito de habitus de Bourdieu (1983) - espécie de conhecimento prático que se forma pelo compartilhamento do mesmo sistema de ação e interpretação do mundo, e por sua vez é formado por ele - penso o habitus de cor como um conhecimento prático que alia o lugar social à cor da pele.

A adequação ao habitus de cor permanece em aspectos corporais atrelados ao significado de beleza: cabelos lisos e pele clara, entre outros. Marcantes principalmente nas mulheres, mesmo em cidades de maioria negra, tais características, por serem pautadas nas diferenças fenotípicas, dividem a sociedade brasileira em dois blocos e reforçam a identificação entre beleza e lugar social. É o belo como signo de distinção social. O racismo se utilizaria da exclusão e desigualdade para determinar o lugar social que cada “grupo de cor” deve ocupar.

Contextualizando – Por que os jovens que ingressam no IF Baiano/Valença se autointitulam brancos, se vemos um *Campus negro*?

A cidade de Valença pertence ao Baixo Sul Baiano⁶⁷, território eminentemente negro, composto com mais de cinquenta comunidades autointituladas quilombolas. Segundo o SEI/IBGE, de 2010, o município de Valença tem 82,1% de população negra (20,6% autointitulados pretos e 61,5% pardos). O campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano desta cidade é composto majoritariamente por alunos negros, mas que nem sempre se reconhecem como tal. Na ficha de matrícula, no quesito cor/raça, muitos alunos socialmente reconhecidos como pretos marcam a opção “branco” ou “pardo”. Essa falta de reconhecimento não é um acontecimento próprio nem do IF Baiano Valença e nem do Baixo Sul. É difícil ao jovem negro pertencente a grupos mais populares e de baixa renda assumir sua identidade racial, visto que os modelos sociais de beleza orientam para um embranquecimento que nega os referenciais de identidade e beleza deste grupo.

Elias e Scotson (2000) observam que as noções de pertencimento e exclusão são instituídas através de manobras de poder que marginalizam pelo mau uso da imagem coletiva do outro. O pertencimento gera coesão interna ao grupo que dita um estilo de vida e valores, que passam a ser reconhecidos e reproduzidos como um conjunto de normas e tradições vistas como as melhores. Os sinais de pertença ao grupo conferem poder e distinção, enquanto os sinais de exclusão atribuem estigmas de despossuidores de valor. Para crianças e adolescentes negras algumas marcas distintivas (como cor, cabelo, formato de corpo) comumente aparecem com o filtro social do preconceito e inferiorização oferecidos em vários contextos sociais, inclusive na escola. Isso porque

⁶⁷ Composto por 15 cidades - Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães.

valor e estigma se contrapõem por meio da imposição de uma crença de um modelo explicativo do mundo, uma figuração que é acreditada como universal.

Bourdieu (1983) utiliza os conceitos de campo, capital e habitus para demonstrar como os sentidos, os consensos e as formas de ser sociais se estabelecem na luta pelo monopólio das estratégias de classificações na dinâmica social. De forma que a compreensão do mundo – ou os sentidos e consensos a respeito das relações que ocorrem nos espaços sociais – se dá através de lutas pela manutenção do poder de classificar e definir os princípios de visão e divisão do mundo social. Como os critérios de classificação, de si e dos outros, nunca coincidem perfeitamente, algumas artimanhas são comumente usadas na busca de alcançar um consenso, como por exemplo a “naturalização” de alguns elementos sociais que, sendo assim nomeados, perdem sua característica de imposição e aparecem como fronteiras legítimas, e passam a ser vistos como anteriores ao processo das lutas simbólicas. Nesse sentido, podem ser aproximados do conceito de “fronteiras” de Barth (1998)⁶⁸.

Gomes observa que a escola, para além de ser apenas um espaço de formação de saberes acadêmicos, ocupa amplo lugar de formação sócio cultural, inclusive tendo destacado peso no processo de construção das identidades sociais, mas que aparece, “lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético” (GOMES, 2002, p. 41). É assim que no ambiente escolar, para além dos conteúdos curriculares, se aprende e compartilha estilo de vida e valores, que se produz e reproduz normas e tradições, que se gera pertencimento e exclusão. Percebida como um dos espaços responsáveis pela perpetuação das desigualdades raciais, por exemplo ao desqualificar o continente africano e inferiorizar racialmente os negros, a escola impacta negativamente na construção das identidades dos jovens negros (SANTOS, 2005). As reflexões levantadas por Abdias Nascimento, em 1977, sobre como o embranquecimento cultural ofertados no currículo escolar era uma estratégia de genocídio do negro, infelizmente, ainda hoje se fazem valer:

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido

⁶⁸ As relações raciais no Brasil podem ser pensadas a partir desse conceito de fronteiras em que o pertencimento, a um lado ou a outro, coloca os sujeitos frente a permissões ou proibições, e que, nesse campo específico, se dá através de sinais corporais (aspectos fenotípicos e modos de ser com o corpo).

do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 2018, p. 113).

Resultando da luta das várias frentes⁶⁹ dos movimentos negros e buscando responder à necessidade desse conhecimento foi sancionada a Lei 10.639/03 (atualizada pela Lei 11.645/08), que inclui a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Seguindo os documentos desses movimentos, a intenção era a de extrapolar o ensino e o currículo de forma a alcançar o fortalecimento da identidade do afrodescendente e da luta anti-racismo. No entanto, a sua implementação não foi garantida e hoje, dezesseis anos após, ainda não foi completamente efetivada.

O papel dos Instituto Federais, e das escolas de um modo geral, na apreciação desta Lei não deve apenas se restringir a propiciar um espaço de debates para que exista a percepção positiva do pertencimento racial, mas sim, deve se voltar a construção de um lugar que permita a contraestigmatização, que desnaturalize as construções de poder trazidas pela ideia de igualdade racial, e também possibilite o surgimento de símbolos e figurações positivas de autoidentificação e pertencimento.

Em 2013 surge o NEABI do IF Baiano como parte da Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica., com a intenção de, através do Ensino, Pesquisa e Extensão, assessorar o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos.

Parágrafo Primeiro: O NEABI é um Núcleo de natureza propositiva, consultiva e deliberativa voltado para o fomento a estudos das questões étnico-raciais, e desenvolvimento de ações de valorização das identidades afro e indígenas (Título 1, Art. 1 – Regimento Interno do NEABI IF Baiano, 2014).

O trabalho no Núcleo é realizado, em rede com os outros campi e com a Reitoria, visando aspectos mais gerais no sentido de ingresso e permanência dos discentes, tencionando a inclusão destes temas no currículo e nas disciplinas, promovendo capacitação de docentes. Mas também ocorre em ações locais de estudo, ensino, pesquisa e extensão com os discentes, em maioria, do Ensino Médio do campus. A presença da

⁶⁹ Alguns aspectos das reivindicações, referentes à questão educacional, que a Lei busca atender, já constavam na declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro* promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1950. Também aparecem nas reivindicações da *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, de 1986. Além de constar no *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, documento que foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, pelas entidades que realizaram a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, em 1995 (SANTOS, 2005).

comunidade externa nos encontros do Núcleo é pequena, mas são comuns os convites de parceria com Casas Religiosas de matriz africana, Associações Comunitárias e Grupos Culturais da cidade e região.⁷⁰

Para além de abordar o tema apenas em “datas comemorativas” o NEABI busca promover junto aos discentes, principalmente aqueles que participam do Núcleo de Estudo, reflexões no sentido de remover os antigos valores e simbolismos coloniais (que sempre vê a experiência do negro no Brasil sobre um viés do sofrimento e nunca da força), ao tempo que atuamos de forma inclusiva, fortalecendo lugares e representações sociais dos negros e indígenas na sociedade atual. Nos encontros são realizadas leituras, oficinas, atividades de integração e reflexão. A ação do NEABI propicia, dessa forma, um processo de contraestigmatização, através de um processo de afirmação de características vistas como anômicas.

A atuação do NEABI, campus Valença, se orienta com a ideia de que a escola deve ser um espaço de ressignificação das construções simbólicas, de modo a não mais reproduzir valores que gerem preconceitos, ao tempo que, atuando de forma inclusiva, fortaleça lugares e representações sociais dos negros. Como afirma Gomes, se na escola “aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las” (2002, p. 50). Assim, ao realizar estudos e pesquisas específicas sobre a temática étnico-racial o NEABI assume a sua posição na luta contra o racismo institucional na sociedade além de reafirmar a relevância da Lei 11.645/08, e gerar novos dados para repensar e aprimorar as relações raciais no âmbito escolar.

Alguns dados sobre autodeclaração no Campus – pesquisa de duas discentes do Ensino Médio, membro do NEABI

Apesar dos debates sobre inclusão e a busca de implementação da Lei 11.645/08, as novelas, revistas, livros e romances ainda apresentam a imagem dos negros de modo inferiorizado em suas ações e características físicas fortalecendo um imaginário comum que desvaloriza essa grande parcela da população brasileira. O Território de Identidade

⁷⁰ Além dos jovens do Ensino Médio, alguns discentes do Subsequente e das Pós-graduação comparecem as reuniões de estudo. Também egressos e comunidade comparecem a algumas reuniões temáticas. atualmente conta com a participação de mais de 30 membros, sendo dois TAEs, quatro docentes efetivos e dois docentes substitutos, no entanto o número de discente oscila bastante, em função do fim do seu ciclo educacional na instituições.

do Baixo Sul é eminentemente negro, porém não é isso que os discentes informam em suas fichas de matrícula ao ingressarem no *Campus Valença*, do IF Baiano. No entanto, é possível ver o processo de incorporação da identidade negra, com a positivação do discurso e da estética, dos mesmos discentes já no segundo ano de vivência escolar no Instituto.

A pesquisa sobre autoidentificação e pertencimento racial, foi realizada no ano de 2017, por duas discentes que frequentavam as reuniões do NEABI desde 2015, quando entraram na Instituição. Teve como objetivo geral levantar dados referentes a composição étnico-racial autoidentificada dos discentes do curso nas duas turmas de agroecologia ingressantes em 2015 e relacioná-los com a autoidentificação realizada ao fim dos três anos do ensino médio. Foram analisadas as fichas de inscrição/matricula e comparadas com um questionário, criado pela pesquisa, sobre cor e referência identitária aplicados as turmas de agroecologia concluintes em 2017.

A reflexão sobre o tema foi levantada pelo Coordenador da Secretaria ao perceber que no ato da matrícula boa parte dos calouros preferiam se autoidentificar como brancos, mesmo quando são vistos socialmente como negros, percepção própria de uma sociedade que ainda se fundamenta em uma identificação racial do negro com imagens negativas e preconceituosa. Era notória a mudança positiva na autoidentificação e autorrepresentação no decorrer dos três anos no Instituto, o que nos fez levantar a hipótese de que as atividades desenvolvidas pelo NEABI estaria gerando alguma transformação positiva na autopercepção dos discentes. Ainda que nem todos servidores buscassem de forma consciente dissolver preconceitos raciais, ainda que por muitos momentos o racismo institucional mostrasse suas garras, percebíamos que havia uma mudança que se apresentava nas falas, no modo de usar o cabelo, no jeito de se identificar socialmente, que extrapolavam dos jovens que participavam do Núcleo.

A pesquisa constou de dois momentos com abordagens respectivamente quantitativa e qualitativa, visando obter dados sobre a vida dos estudantes, tais como: tipo de escolaridade, município, renda e cor/raça e identificação com concepções de matriz africana expressos em hábitos corporais ligados à apresentação física e hábitos culturais e comportamentais.

As categorias existentes no questionário comparativo foram as mesmas utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja: “amarela”, “branca”,

“indígena”, “parda” e “preta”. A opção pelo modelo de classificação de cor/raça já utilizado pelo IBGE se deu por dois motivos: para permitir a comparabilidade entre os dados fornecidos pela ficha de matrícula e por se considerar que as categorias do IBGE já estão consolidadas no discurso dos respondentes. Importante lembrar que a inclusão deste item, nas matrículas do IF Baiano, funciona como ferramenta para a percepção da política de promoção de igualdade racial dentro do ambiente escolar.

O primeiro momento da pesquisa foi de leitura dos conceitos e artigos sobre a temática, além do levantamento e tabulação das características econômicas, escolares e raciais do recorte de estudantes. Após debatermos as categorias raciais usadas pelo IBGE, iniciamos um processo de leituras de temas relacionado a trajetória escolar, representação estética do negro, reprodução de estereótipos. Os temas *estética negra*, *cabelo crespo* e *gênero* foram bastante abordados pelas jovens em suas indagações sobre a representação do negro no *Campus*. Sites como o GELEDES também apareceram como representativo nesses debates com as discentes pesquisadoras. Sobre a questão *meninas negras*, Letícia Vieira reflete em seu TCC

Dessa forma, o reconhecimento da identidade racial, que neste caso passa pela compreensão da origem africana, é um importante tema que deve ser debatido por toda a sociedade visando o fim do preconceito e da exclusão. Até pouco tempo a maioria das escolas e as famílias não ensinavam às crianças negras, em especial às meninas, a pensar e se posicionar positivamente sobre essas questões.

A outra discente pesquisadora, Brenda Duarte dos Santos, fez um relato mais pessoal ao falar da estética dos cabelos e sua trajetória de afirmação identitária

Quando era criança usava meu cabelo preso, com tranças, com cachinhos feitos, com muitos penteados; minha mãe sempre se dedicava em mantê-lo penteado e preso, visto que ela não gostava do volumão que ele formava quando não fazia os penteados. E passei a usar o meu black, logo após ter entrado no IF Baiano, apesar de já ter como influências minha tia e minha irmã, que já utilizavam a estética afro. Foi no IF Baiano que passei a perceber que o cabelo que eu queria era o cacheado, depois de ter conhecido vários amigos na escola que tinham seus cachos afro.

Os dados da ficha de matrícula foram analisados junto com o Coordenador da Secretaria do campus, Natanael Costa da Silva, também integrante do projeto. Após anotados os dados foram tabulados deixando confidencial a identidade dos alunos das turmas pesquisadas.

O segundo momento foi de construção, divulgação (do questionário eletrônico nas salas dos terceiros anos apenas com os alunos ingressantes em 2015) e cruzamento dos dados sobre autoidentificação e identidade indicados na matrícula. No questionário constavam perguntas como: “Algum momento você se percebeu sendo de outra raça/cor da que você se autodeclara hoje?”, “Como você se autodeclara, em relação a cor/raça?”, “Como você justifica sua autodeclaração?”, “Você já participou de alguma ação do NEABI?”. Ao todo foram analisadas 65 fichas de matrícula (todos alunos ingressantes no ano de 2015), mas apenas trinta questionário de saída foram respondidos, para comparação. Importante também salientar que não foram necessariamente os mesmos jovens, devido as repetências e evasões. Se tais questões restringem as análises da pesquisa, indicaram o caminho que estávamos trilhando.

Na autodeclaração raça/cor dos alunos, no momento do ingresso no *Campus* encontramos 32 alunos pardos (49%), 14 pretos (21%), 11 brancos (17%)⁷¹. No questionário de saída apenas do menor número de respostas encontramos 11 discentes pardos (36%), 15 pretos (50%) e apenas 1 brancos. Chama atenção, para a região, a inexpressiva autodeclaração de indígenas em todo o Instituto, 1 da ficha de entrada e 2 no questionário eletrônico de saída.

Desses dados pode-se observar que a percepção positiva de ser preto, há um aumento percentual (e numérico) nesta categoria de autodeclaração. Os últimos censos do IBGE também sinalizam, de forma mais substancial essa inversão, principalmente em estados negros como a Bahia. Mais evidente fica o declínio da autoidentificação como brancos, dos respondentes apenas um aluno assim se declarou no término do 3º ano. Sobre como justificavam sua autodeclaração, 50% dos respondentes indicaram “origem familiar”, 19,2% creditou a observação de sua aparência e 11% à cor do seu corpo. Apenas 7% marcou a alternativa reafirmação. Os 10% restante marcou orientação do seu RG ou identificação cultural. A alternativa “postura política” por outro lado, não obteve nenhuma correspondência. A maioria dos alunos respondeu conhecer o NEABI, apenas quatro afirmaram o contrário. Sobre já ter participado de algum dos eventos promovidos pelo Núcleo assinaram várias atividades, conforme gráfico abaixo.

⁷¹ No ingresso dois alunos se autodeclararam amarelos, mas nenhum na saída. Na entrada cinco discentes não responderam a essa questão na ficha de matrícula, contra apenas um no questionário proposto pelo NEABI. O uso da porcentagem, apesar dos números relativos sempre baixos, facilita o olhar comparativo.

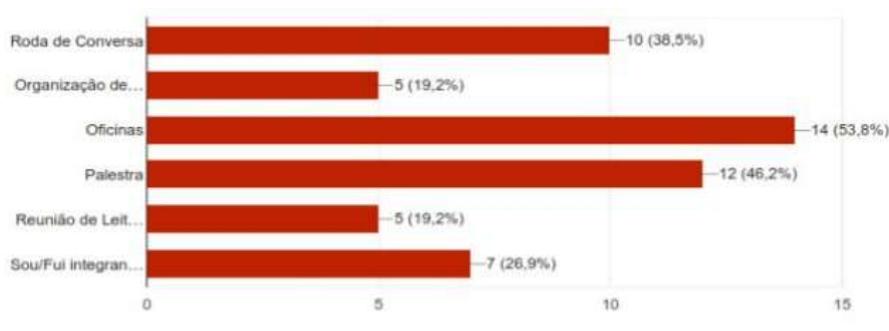


Figura 1: “Você já participou de alguma ação do NEABI?”

Uma última pergunta do questionário torna-se relevante: “Como você vê o papel do IF Baiano, campus Valença, nos debates sobre as questões raciais?”: dois não responderam, um respondeu razoável e um “em nada pois não gosto de debater”. As demais 26 respostas foram positivas:

Agente de suma importância, uma vez que, traz temáticas atuais e histórica sobre as questões raciais, levando assim o ouvinte a refletir, e mudar. Acho que o IF deveria debater mais sobre esse assunto, não só sobre questões raciais, mas sobre tudo (questões cotidianas). Porque sei que muita gente ainda sofre um grande preconceito. De suma importância, pois é um assunto que está presente na sociedade, mas infelizmente não é muito debatido nas escolas, então o IF Baiano dá essa possibilidade aos seus alunos de poder troca ideias sobre esse assunto. Ativo, ainda que pouco nessas questões, porém o NEABI já é o início de algo contra o racismo dentro do IF.

Ações do NEABI – fortalecendo identidades

Com o NEABI, o estudo da temática étnico-racial vem se estruturando entre alunos e docentes, através de encontros periódicos para estudos sobre a questão identitária e o papel do IF Baiano. Essas reuniões vêm contribuindo para a problematização do racismo e da desigualdade no âmbito escolar, científico e social, estimulando docentes e discentes a implementarem ações políticas, projetos especiais e práticas pedagógicas diferenciadas, direcionadas para construção da igualdade racial no espaço acadêmico e profissional.

Em 2015, aconteceu o primeiro grande evento do NEABI/IF Baiano⁷², campus Valença, o *Seminário (Re)pensando Questões Afro-Brasileiras e Indígenas*, que levou para o campus palestras, oficinas e apresentações artísticas buscando responder ao tema “O que diz minha cor!” (com os convidados o historiador Leandro Bulhões e cientista

⁷² Em 2012, antes da formação do NEABI foi realizado o evento interdisciplinar *Consciência Sempre: Herança negra na Costa do Dendê*, que articulou debates em torno da presença negra no território, envolvendo reflexões sobre a história, a cultura e a questão da terra (agricultura).

política Cristiane Batista). Neste momento, as atividades, embora propostas pelas professoras de História e Letras que estavam a frente do Núcleo, foram todas realizadas por agentes de fora do campus. Realizado no Centro de Cultura o evento mobilizou a cidade tendo destaque nos jornais locais.

Nos anos seguintes o Seminário se repetiu, trazendo cada vez mais o protagonismo para dentro do campus. Em 2016, houve uma articulação com as disciplinas de linguagem, história e filosofia, e o *II Seminário (Re)pensando Questões Afro-Brasileiras e Indígena* realizou algumas atividades voltadas para a temática literatura africana e afro-brasileira, o tema da palestra e que orientou as demais atividades foi “Por que estudar África?”, ministrada pelo historiador Fábio Baqueiro.

O ano de 2017 começou com uma reflexão sobre a necessidade de darmos mais visibilidade aos indígenas dentro do Núcleo, foi então programado a *Semana de Presença Indígena*. Uma semana de sensibilidade, que colocou, por um lado, os jovens discentes na efetivação do evento (vídeos no refeitório) e, por outro, mobilizou o *Campus* em um bate-papo com todos os docentes do que já haviam trabalhado com alguma temática indígena. Essa semana, ao tempo que deu autonomia aos jovens membros do NEABI mostrou à comunidade que as temáticas do Núcleo era mais próxima de muitos pesquisadores do Campus.

Essa autonomia foi importante na realização do *III Seminário (Re)pensando Questões Afro-Brasileiras*. Após uma reflexão sobre o evento do ano anterior e a respeito da *Semana de Presença Indígena*, os discentes se propuseram a realizar as oficinas, deixando o convidado externo apenas para as palestras. Neste ano, buscando responder à questão “Quanto vale o poder do negro?”, foi convidado o performer e poeta Alex Simões. O evento também contou com a presença de Laíssa Sobral, estudante de Humanidades (Unilab), com a palestra brincante “Roda de Brincadeiras Africanas”. Os discentes membros do NEABI fizeram um resgate dos debates do Núcleo e atividades de disciplinas, demonstrando emponderamento e responsabilidade, e ofereceram oficinas de: estética afro; uso do óleo de coco na beleza dos cabelos; cotas raciais; dança afro; a mulher negra na literatura brasileira, confecção de bonecas de pretas (sobre a orientação da Servidora Kátia Cilene Santana). Além dessas atividades a *III Seminário (Re)pensando* contou com um Sarau (com poesias/poemas) realizado pelas turmas do 2º ano (resultado das atividade de minhas aulas de Sociologia) e Representações da Cultura do Baixo Sul

(*argudá*, zambiapunga, a festa de N. S. do Amparo, da colheira, samba de roda), realizadas pelas turmas do 1º ano, como resultado da disciplina de Artes, da profª Nelma Barbosa. Todos os eventos foram realizados nas áreas externas do Instituto (garagem, corredores, áreas verdes) e, provavelmente por este motivo, podemos contar com a participação dos terceirizados que no meio do seu trabalho assistiam às ações.

Pouco antes do Seminário começar, tivemos a visita do membros do Grêmio buscando uma atividade conjunta: um Desfile de Personalidades Negras. Aceitamos a proposta (como recusá-la?) e tentamos organizar do jeito que podíamos, distribuindo com os alunos a pesquisa das personalidades deveriam participar. Para nós, docentes do NEABI, essa primeira fase de pesquisa e a defesa personalidade que deveria participar, foi de supra importância. Vimos, entretanto, que depois de terem se vestido das personalidades muitos jovens assumiram uma postura mais pró-ativa.

No ano de 2018, a Semana da Presença Indígena, continuou buscando sensibilizar a comunidade do *Campus*, com Roda de Conversa e Mostra de Curtas. Mas uma vez foi o *Seminário (Re)pensando...*, em sua IV edição, que teve mais impacto. Neste ano adotamos o modelo Tenda⁷³, neste espaço aconteceu a maior parte das atividades, tais como mostra de fotos (Boitaraca, cliques de um Quilombo) resultado de um projeto de pesquisa; mostra de trabalhos científicos (Desconstruindo a Casa-grande: partilha de saberes negros no IF Baiano), coletânea de todos os trabalhos realizados nos dois últimos anos que fizessem referência ao tema do Seminário; e roda de conversa (Ser Quilombola no IF Baiano).

Embora nos falte muito ainda nesta caminhada, o grupo NEABI entende que a educação como direito nos remete a buscar garantir a sua prática de forma igualitária, equânime e justa, tendo como base a ideia do cidadão como um ser diverso em suas tradições entre elas as questões ligadas a raça, etnia, credo e uso do território como lugar de pertencimento. Para tanto a educação deve entender a diversidade, não como um problema, e sim como um elemento constituinte dos processos históricos, sociais e políticos pelos quais a população passou. A implementação da Lei 10.639/2003 deve ser vista como uma base importante para essa análise sobre a diversidade e respeito às diferenças e deve somar às atividades de busca de superação do racismo.

⁷³ Modelo que me foi passado pelo colega Altair Lira, no ENNEABI.

Com o NEABI, o estudo da temática étnico-racial vem se estruturando entre alunos e docentes, através de encontros periódicos para estudos sobre a questão identitária. Essas reuniões vêm contribuindo para a problematização do racismo e da desigualdade no âmbito escolar, científico e social, estimulando docentes e estudantes a implementarem ações políticas, projetos especiais e práticas pedagógicas diferenciadas, direcionadas para construção da igualdade racial no espaço acadêmico e profissional. As Ações realizadas pelo NEABI, que envolvem os discentes, mas também os docentes e terceirizados, além da comunidade externa, nos demonstram que ainda temos muito a caminhar, mas que estamos em um bom caminho.

Referências

- BAHIA. **Território de Identidade**. Secretaria do Planejamento. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: Renato Ortiz (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.
- DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: Unesp, 2006.
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.**, 2002, n.21, p. 40-51.
- ELIAS, N, SCOTSON. J. **Estabelecidos e Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- PEREIRA, C.; SANSONE, L. **Projeto Unesco no Brasil**. Salvador: Edufba, 2007.
- NASCIMENTO, A. do. O embranquecimento cultural: outra estratégia de genocídio. In: **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. 4º ed. São Paulo: Perspectivas, 2018. p. 111-121
- SANTOS, S. A. dos. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. SECAD: Brasília: 2005. (Coleção Educação para todos). p. 21-37.
- SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. S.; OLIVEIRA, A. S. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. p. 7-15.
- TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003. p. 15-135, 221-262.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA AFROCENTRADA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

José Ivanildo Felisberto de Carvalho

RESUMO

Este texto apresenta uma reflexão sobre os desafios e possibilidades de abordagem dos saberes matemáticos na perspectiva da Educação Afrocentrada. Pretendemos vislumbrar alternativas para a desconstrução de uma visão que põe o conhecimento científico unicamente como uma construção eurocêntrica. Como método, desenvolvemos uma oficina formativa com quatro grupos diferentes constituídos por professores e futuros professores que ensinam matemática no estado de Pernambuco no ano de 2018. O ensino e aprendizagem da matemática numa perspectiva afrocentrada certamente possibilita processos idôneos com a nossa realidade brasileira, reverberando para a constituição de espaços democráticos e cidadãos mais conscientes com respeito às questões sobre identidade negra e racismo.

Palavras-chave: História da Matemática; Formação de professores; Educação Afrocentrada; Legado Africano; Educação Matemática Afrocentrada.

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os desafios e possibilidades de abordagem dos saberes matemáticos na perspectiva da Educação Afrocentrada (MADHUBUTI, 1990) que por sua vez está ancorada na teoria da Afrocentricidade (NASCIMENTO, 2009; ASANTE, 1987, 2015). Apresentamos ainda o registro de vivências formativas com professores de matemática em formação inicial e continuada. Embebidos das noções postas para uma pedagogia afrocêntrica e nos processos de ensino e aprendizagem da matemática optamos em didaticamente denominar tais reflexões e vivências como Educação Matemática Afrocentrada. Neste sentido, pretendemos vislumbrar alternativas para a desconstrução de um paradigma que valida o conhecimento científico unicamente como uma construção eurocêntrica.

Concernente aos cursos de matemática-licenciatura as discussões sobre uma abordagem afrocentrada dos saberes ainda é muito principiante; de forma positiva, nos últimos anos há cursos de licenciatura que trazem essa temática em sua estrutura

curricular, entretanto tal fato não é uma realidade na maioria dos referidos cursos que formam professores para o ensino de matemática na Educação Básica.

No campo das pesquisas em Educação Matemática a abordagem da Etnomatemática desenvolvida por D`Ambrósio (D`AMBRÓSIO, 2005; VIEIRA E D`AMBRÓSIO, 2014) nos apresenta uma crítica sobre a hegemonia eurocêntrica nas ciências e nos alerta para a importância de um trabalho aportado em um paradigma não-eurocêntrico para o ensino e aprendizagem da Matemática. Tais estudos e discussões já somam mais de três décadas, se considerarmos como marco inicial do programa de pesquisa Etnomatemática os anos de 1984 quando da realização do V Congresso Internacional de Educação Matemática no qual o professor Ubiratan D`Ambrósio apresenta alguns das pesquisas já desenvolvidas e em 1985 é criado o ISGEm – International Study Group on Ethenomathematics (D`AMBRÓSIO, 2008). Na formação de professores de matemática se torna emergente repensar as estruturas curriculares dos cursos em face dos estudos etnomatemáticos, uma vez que não há uma discussão sistematizada no seio dos referidos cursos, como por exemplo, se compararmos com outras teorias de ensino e aprendizagem da matemática.

Fernandes, Lima, Araújo e Lima (2017) realizaram uma pesquisa com oito docentes licenciados em Matemática e que lecionam em um curso de matemática-licenciatura. Os autores apontam que apenas 37,5% dos professores deste estudo, tiveram contato com a etnomatemática, revelando assim que uma prática docente em sala de aula baseada numa pedagogia nessa linha é dificultada pelo o desconhecimento sobre os conceitos etnomatemáticos. E ainda, discorrem que 75% dos docentes pesquisados não relacionam saberes etnomatemáticos com o cotidiano dos seus alunos, isto é, mesmo acreditando que os conceitos etnomatemáticos são importantes e que deveriam ser inseridos no currículo escolar, os professores não praticam o saber/fazer etnomatemáticos. Lucas e Cordeiro Moita (2017) descrevem que, de uma maneira geral, quando orientado pela Etnomatemática, o ensino tende a distanciar-se de práticas predominantemente tradicionais, assim contribuindo para a superação de alguns desafios que o ensino de matemática tem enfrentado ou imposto aos alunos, aos educadores e ao próprio conhecimento matemático. Em Rosa e Orey (2017) temos exemplos que nos ajudam a pensar alternativas pedagógicas e as influências da etnomatemática nas salas de aula da Educação Básica. Trazemos à baila a etnomatemática por contribuir com enfrentamento às visões científicas do eurocentrismo. Passaremos agora para um recorte

mais específico que põe em cena uma reflexão sobre educação, legado matemático africano e a formação de professores.

Como bem aponta Silva, Farias e Silva (2017) os movimentos sociais negros brasileiros lutaram arduamente e sistematicamente para inclusão do estudo da história do continente africano e a luta dos negros no Brasil desde 1950. Em 2003 com a lei 10.639 promulgada no Brasil e complementada pela lei 11.645 em 2008 fica estabelecida a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Chama-nos atenção quando encontramos docentes das ciências exatas se eximindo da responsabilidade de aplicar as referidas leis em que determinam o estudo da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todo o currículo escolar. O professor de matemática, salvo exceções, parece não ter sido formado e sensibilizado nesta perspectiva. Santos e Souza (2018) corroboram a necessidade emergente de uma reformulação curricular que atenda a implantação da Lei 10.639/03 requerendo uma ampliação no plano prático, conceitual e epistemológico do que significa construir um currículo sob a perspectiva racial, considerando, ainda para as áreas de conhecimento, as epistemologias africanas que descolonizam os currículos.

Há uma carência na formação dos professores de matemática o que os faz em muitas situações acreditar que a África não tem nada haver com a matemática (FORDE, 2017) desconhecendo a história da matemática que deveria ser abordada desde a sua formação inicial. A história da África está indiscutivelmente atrelada a história do povo brasileiro e com, o desenvolvimento de atividades e situações por meio de um estudo matemático de base africana será possível solidificar conhecimentos mais autênticos além de possibilitar uma postura crítica dos estudantes. Sem contar que, muitas dessas atividades e jogos da matemática africana, podem ser trabalhadas ludicamente e que aproximem os estudantes de matemáticas socialmente referenciadas, onde todos que estão em sala de aula podem desenvolver os saberes matemáticos.

Educação Afrocentrada e a luta pelo reconhecimento do legado africano

O pesquisador Molefi Kete Asante⁷⁴ (2015) nos apresenta algumas reflexões, ao tonificar o fato de que a influência africana sobre a Grécia antiga, a mais velha civilização europeia, foi profunda e significativa na Arte, Arquitetura, Astronomia, Medicina,

⁷⁴ Molefi Kete Asante é professor titular do departamento de Estudos Afro-americanos da Universidade de Temple na Filadélfia (EUA), onde fundou e implantou o primeiro programa de doutorado em Estudos Afro-americanos dos Estados Unidos. Fundou e foi curador do Museu de artes e antiguidade africanas na cidade de Búfalo, NY.

Geometria, Matemática, Direito, Política e Religião. Entretanto há diversos fatores que contribuem para que tal influência não seja revelada, que não venha à tona.

Dentre estes fatores destacamos a necessidade de perpetuar a dominação sobre os povos e países que alguns grupos hegemônicos consideram inferiores, disseminando que as culturas dos referidos povos são inferiores e sem desenvolvimento. Na escola desde a Educação Infantil somos bombardeados por uma infinidade de situações que nos faz acreditar na supremacia européia e que nada que exista antes ou fora do mundo ocidental possa ser levado em consideração. Fazendo um recorte para os saberes matemáticos, exemplificamos com a pesquisa de Silva, Farias e Silva (2017) ao qual discorrem que a tradição do cálculo mental sempre esteve viva e presente no cotidiano dos brasileiros sem que a escola reconhecesse que nesse aspecto fomos fortemente influenciados pelos africanos.

Adentrando sucintamente na Teoria da Afrocentricidade, Asante (2009) nos apresenta que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTE, 2009, p.93). Convém ressaltar que nos textos sobre afrocentricidade se compreende os africanos da África e da Diáspora africana. Santos Júnior (2010) aponta que a afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de um conceito chave, o conceito de localização, o qual promoverá a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana. Lima, Reis e Silva (2018) reafirmam que não se deve considerar afrocentricidade, necessariamente, sinônimo da assunção de alguns costumes africanos. A abordagem afrocentrada reconhece as pessoas negras enquanto sujeitos epistêmicos (LIMA, REIS E SILVA, 2018).

Outra característica fundamental que quero destacar neste texto é que a afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo (ASANTE, 1988) por isso não usamos o termo afrocentrismo. O eurocentrismo impõe sua realidade como uma verdade universal e induz à uma crença de que todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano (SANTOS JÚNIOR, 2010). Ao contrário, a afrocentricidade estabelece uma perspectiva de que é possível a existência de um pluralismo de culturas sem hierarquia, mas isto exige igualdade cultural e respeito. A passagem a seguir esclarece ainda mais esta questão,

Ninguém pode tirar as dádivas da Europa, nem isto deve ser jamais um objetivo de estudos, mas a Grécia não pode impor-se como uma cultura universal que se desenvolveu inteiramente do nada, sem as fundações que recebeu da África. (ASANTE, 2015, p...)

Como aponta Asante (2015) começar uma discussão sobre mundo antigo somente em 800 a. C. é, certamente, um saber pobre. As classes no poder sempre procuram promover e manter as mitologias que justificam seu domínio. Na maioria de casos, conhecimento constrói-se sobre conhecimento e por meio dos estudos e pesquisas afrocentradas é possível articular que os gregos eram estudantes dos egípcios. Cunha (2015) também discorre sobre esse assunto ao afirmar que

a negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos e a exacerbação do seu “caráter lúdico” foi uma das principais façanhas do eurocentrismo e que ainda hoje abala fortemente a auto-estima da população africana e da diáspora, pois os “métodos”, “conceitos” e muitos cientistas europeus deram a impressão ao restante do mundo, de que as populações africanas não tiveram uma contribuição relevante para a construção do conhecimento universal.

Como percebemos urge a necessidade de uma revisão histórica e epistêmica, que inclusive inclui os conhecimentos matemáticos, para trincar a “suposta história oficial da humanidade”. Em D’Ambrósio (2008) e Nascimento (2009) os autores indicam a apropriação indébita do patrimônio cultural africano pela civilização Greco-romana. Esse movimento de contestação científica é fortalecido por cientistas e historiadores que tem dedicado suas pesquisas para trazer à cena questões cruciais com relação aos males causados pela visão eurocêntrica do conhecimento, dentre eles citamos Cheick Anta Diop e Kabengele Munanga.

A hegemonia eurocêntrica mundial tão impregnada em nossa sociedade vai contribuir para atitudes e práticas racistas, e conseqüentemente, deságua nas práticas educacional, se revela no chão da escola, tomando corpo uma educação eurocêntrica, com significativos prejuízos sociais. Inclusive em suas pesquisas Lima, Reis e Silva (2018) advogam que a hegemonia eurocêntrica está presente nos estudos educacionais, invisibilizando outras perspectivas teóricas. Somando-se a este fato, Madhubuti (1990) descreve que uma pedagogia afrocentrada é necessária para oferecer suporte à linha de resistência à essas condições. Ainda corroborando com Madhubuti (1990) com uma pedagogia afrocentrada é possível produzir uma educação que contribua para alcançar orgulho, equidade, poder, riqueza e continuidade cultural para os africanos na América e noutros países.

Em um dos seus estudos com crianças afro-americanas Madhubuti (1990) nos questiona quais as características que seriam necessárias para que as experiências informais com a matemática compartilham atributos suficientes da matemática da escola formal e que possa servir como base para a aprendizagem na escola.

Pensando na motivação dos estudantes, que inclusive na disciplina de matemática se deve ter um cuidado ainda maior, quais efeitos a incorporação das contribuições africanas na matemática, ciências e tecnologias no currículo escolar podem se constituir como elementos motivadores dos referidos estudantes? Neste sentido, construímos dois questionamentos/reflexões, a saber: Como professores de matemática em formação inicial e continuada compreendem a epistemologia/história dos conhecimentos matemáticos? Como ampliar o conhecimento didático e matemático do professor e possibilitar um trabalho com a matemática numa perspectiva dos princípios de uma Educação Afrocentrada?

Vivências Formativas com professores e futuros professores de matemática

Nesta seção apresentamos as vivências formativas com professores e futuros professores de matemática. A proposta deste trabalho surgiu como a necessidade de enfrentamento à processos formativos que não dão conta ainda de uma abordagem afrocentrada com o referido grupo de professores envolvidos. Como método, desenvolvemos oficinas formativas com quatro grupos diferentes constituídos por professores e futuros professores que ensinam matemática no estado de Pernambuco no ano de 2018. No total as oficinas envolveram 55 participantes distribuídos entre professores em formação inicial (20 participantes), ou seja, estudantes da graduação em licenciatura em matemática e professores já graduados e em exercício (35 participantes).

As oficinas foram construídas para em um primeiro momento levantar dados concernentes às concepções dos professores sobre a história da matemática e posteriormente, vivenciar um jogo de origem africana – o Igba-Ita do povo Igbo da Nigéria, que foi adaptado como recurso didático para o fortalecimento de vínculos de identidade africana. Em ambos o momento a interação nas oficinas se deu de forma dialógica com espaço para as falas e debates. Utilizamos recortes teóricos e resultados de pesquisa para permear as discussões e contribuir com uma nova perspectiva teórica e prática concernente ao ensino e aprendizagem da matemática.

Como dissemos, no primeiro momento os participantes foram indagados sobre quais seriam para eles os grandes heróis da matemática presentes na sala de aula e a

concepção sobre o propósito do ensino da matemática na Educação Básica, a figura 1 apresentamos um registro com um dos grupos participantes.

A reflexão dos professores durante os encontros nos ajudou a compreender as ideias que circulavam durante os encontros formativos. À luz dos princípios defendidos por Zeichner (1998), as falas, os pensamentos, os posicionamentos individuais, podem ser interpretados como manifestação do crescimento de cada professor no grupo formativo.

Figura 1: Registro de uma das oficinas formativas



Fonte: o autor, 2018

Neste sentido, os dados, constituídos pelo registro das discussões, apontaram que os professores ainda apresentam uma lacuna com relação aos conhecimentos sobre o legado africano matemático; na maioria do discurso dos professores identificamos exemplos que fortalecem a noção errônea de que, por exemplo, os saberes matemáticos foram constituídos por alguns poucos europeus como Pitágoras e Tales de Mileto, estes inclusive são os mais citados por ambos os grupos, quer sejam professores em formação inicial ou professores em exercício.

Outro dado que constatamos é de que não há referências dos professores participantes à matemática originada e desenvolvida na África. Há algumas citações com respeito às pirâmides do Egito, entretanto sem uma sólida relação com os povos negros que contribuíram com a sistematização dos referidos saberes.

Vale salientar que por meio do espaço dialógico das oficinas formativas, tal como afirma Zeichner (1998), os professores ampliaram o seu arcabouço de compreensões sobre a temática em questão.

As lacunas que os professores e futuros professores apresentam estão diretamente relacionadas com os currículos dos cursos de formação inicial, em nosso caso, licenciatura em matemática. Santos e Souza (2018) ao realizarem um estudo com as ementas de cursos de licenciatura em matemática discorrem que,

podemos inferir que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (re)produz discursos pedagógicos que mantêm os professores/as em formação presos a formações discursivas e ideológicas de marcos civilizatórios eurocentrados, impedindo que esses sujeitos tenham acesso a outros gestos de leitura e interpretação de discursos que também fazem parte da sua história.

Neste sentido, acreditamos que uma abordagem fidedigna e idônea dos saberes matemáticos nas salas de aula deve considerar o legado matemático africano. Inclusive como enfrentamento a abordagens eurocêntricas que não contribuem para o reconhecimento das identidades africanas e afro-brasileiras. Na próxima seção apresentamos o Jogo Igba-Ita como parte integrante da oficina formativa.

Jogo Igba-Ita

O contato inicial com o jogo se deu por meio da leitura do livro Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro da pesquisadora Cláudia Zaslavsky. Procedemos a um levantamento bibliográfico de textos que mapeassem as práticas desenvolvidas pelo povo Igbo da Nigéria localizada no continente africano (localização em verde na Figura 2), entrando em contato com o livro original *Among the Ibos of Nigeria* de George T. Basden com edição do ano de 1921 no qual discorre sobre o jogo em referência e alguns outros jogos. Em seguida aprofundamos o estudo dos conceitos probabilísticos que permeiam o jogo e as possíveis articulações com situações da historicidade do conceito de probabilidade.

Figura 2: Localização do Povo Igbo da Nigéria (em verde no mapa)



Fonte: <http://cp2.g12.br/blog/saocristovao2/files/2019/04/SociedadesReinosAfricanos.pdf>

Um dos objetivos do trabalho com o Jogo Igba-Ita é que conceitos fundamentais para o ensino e aprendizagem da probabilidade, tais como espaço amostral e aleatoriedade, sejam revisitados por meio de uma construção significativa deste conhecimento.

Outro objetivo é oferecer aos professores outros contextos possíveis de desenvolvimento do raciocínio probabilístico para o trabalho em sala de aula com a ideia de acaso, espaço amostral e quantificação de probabilidades, sob o ponto de vista de sua gênese histórica. Contudo o objetivo primordial é a vivência de uma prática matemática de base africana, particularmente, do povo Igbo da Nigéria (Figura 3).

Figura 3: Igbos



Fonte: <http://igboupf14.blogspot.com/p/sociedade.html>

Os jogadores apostam uma, duas ou três conchas no centro, chamando de “bolo”. O desafiador lança as quatro conchas. O desafiador ganha o bolo de apostas quando as conchas caírem de uma das seguintes maneiras:

- Quatro conchas com as aberturas para cima
- Quatro conchas com as aberturas para baixo
- Duas conchas para cima e duas conchas para baixo

O desafiador pega todas as conchas do bolo e continua a lançar quatro conchas. Se o desafiador perder, o “bolo” permanece no centro. E a vez passa para o próximo jogador que se torna o novo desafiador. Se a qualquer momento um jogador não tiver no mínimo 4 conchas para apostar, sairá do jogo. O vencedor é aquele que tiver mais conchas. Por fins didáticos é necessário decidir antecipadamente a quantidade de rodadas, caso contrário o jogo poderá se estender por um tempo maior. Para uma melhor compreensão do jogo e dos conceitos probabilísticos abordados indicamos a leitura do artigo O Jogo Igba-Ita e a construção do conceito de probabilidade (SILVA E CARVALHO, 2014). Na figura 4 temos o registro de partidas do jogo com os participantes das oficinas.

Figura 4: Partida do Jogo Igba-Ita



Fonte: o autor, 2018

Chamamos a atenção para a importância de recursos didáticos que sejam desencadeadores de maiores reflexões no chão da sala de aula. Uma das reflexões que fizemos no grupo, e que, como já dissemos anteriormente, amplia as possibilidades que o professor de matemática pode lançar mão, seria o significado simbólico de levar para o espaço escolar as conchas. As referidas conchas podem se constituir como um elemento que revele preconceito e resistência por parte dos estudantes; um dos participantes em uma das oficinas pontuou que os estudantes podem associar as conchas com “macumba” e revelar uma compreensão embebida por discursos que não respeitam as religiões de matriz africana.

Destacamos ainda que ao mesmo tempo em que jogamos estamos vivenciando uma forma de conhecimento e de prática cultural de um grupo étnico-racial, tal ação nos fortalece enquanto práticas negras de imenso valor cultural e científico. É necessário o enfrentamento ao que Silva, Farias e Silva (2017) nos apontam como o estabelecimento de uma positividade da racionalidade dos europeus bem como a negação de outras formas de conhecimentos matemáticos como as dos índios e as dos africanos na escola.

Considerações finais

Nos tempos atuais, particularmente no contexto brasileiro, se torna importante a valorização de atividades com professores e futuros professores de matemática para fortalecimento e reconhecimento de suas raízes, culturas, e não menos importante, uma compreensão significativa sobre as origens do conhecimento matemático.

Salientamos, por exemplo, que o modo ocidental de contar não é o único e diferentes povos e civilizações desenvolveram métodos particulares de resolver os problemas matemáticos, até hoje utilizados por diferentes povos (SILVA, FARIAS E

SILVA, 2017). Como enfatiza Cheikh Anta Diop, a matemática pitagórica, a teoria dos quatro elementos de Tales de Mileto, o materialismo epicureano, o idealismo platônico, o judaísmo, o Islã e a ciência moderna têm suas raízes na cosmogonia e na ciência africana do Egito (NASCIMENTO, 2007).

A partir da imersão nas oficinas formativas com professores em exercício e futuros professores de matemática e a vivência de abordagens didáticas que localiza os conhecimentos africanos da África e da diáspora africana acreditamos que há caminhos possíveis para o enfrentamento ao racismo, inclusive por meio do reconhecimento histórico e cultural do legado do povo negro na ciência. Para Nascimento (2009) uma abordagem afrocentrada colaborará na transmissão de geração em geração de crenças, costumes, hábitos, conhecimentos e valores afro-brasileiros sem culpa, medo e distanciamento.

Reafirmamos que conhecer, discutir e refletir, por meio de espaços de formação inicial e continuada, pode possibilitar um rebatimento em nossas propostas metodológicas para construção do conhecimento matemático no chão da sala de aula, reverberando para a constituição de espaços democráticos e cidadãos mais conscientes com respeito às questões sobre identidade negra e racismo.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity**. Trenton: Africa Worldl Press, 1988.

_____. Raça na antiguidade: na verdade, provém da África. **Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, v.1, n. 3, p. 113. 2015.

_____. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.93-110.

CUNHA, Lázaro. *Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal*. Governo da Bahia – Salvador: Educação, 2015.

D`AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança*. **Anais do CBEm1 - 1º Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. São Paulo. 2000. Disponível em <http://www2.fe.usp.br/~etnomat/site-antigo/Anais-CBEm1.htm> Acessado em 20 de abril de 2019.

_____. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005

_____. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, v.10, n.1. 2008.

FERNANDES, Crystiane Medeiros; LIMA, Nara Nóbrega de; ARAÚJO, Samyra Leite de; LIMA, Maria Izabel Gomes. Etnomatemática: um novo olhar sobre o ensino matemático. **Anais do IV Conedu** – João Pessoa: 2017.

FORDE, Guilherme Henrique Araújo. O que professores calam e dizem sobre a presença africana no ensino de matemática? **Revista da ABPN**, v. 9, n. 22, p.251-272. 2017.

LIMA, Cledson Severino de; REIS, Maria da Conceição dos; SILVA, Delma Josefa da. Afrocentricidade e Educação: um legado epistêmico para as pesquisas educacionais. *Revista Semana Pedagógica*, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revisapedagogica/>

LUCAS, Leandro Mário; CORDEIRO MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva. A prática docente orientada pela etnomatemática. **Anais do IV Conedu** – João Pessoa: 2017.

MADHUBUTI, Haki. Educação Afrocentrada: Seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras. **Journal of Education**, Boston University, v. 172, n. 2, 1990. Traduzido por Roberta Maria Federico – CEFET/RJ.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007.

_____. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Influências etnomatemáticas em salas de aula: caminhando para a ação pedagógica**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11. 2010.

SANTOS, Mariana Fernandes dos; SOUZA, Maicelma Maia. Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de sentidos no discurso pedagógico em um curso de licenciatura em Matemática. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 207, p.16-28. 2018.

SILVA, Cesar Diogo Bezerra da; FELISBERTO DE CARVALHO, José Ivanildo. O Jogo Igba - Ita e a Construção do Conhecimento Probabilístico. **Anais do Encontro Estadual de Educação Matemática do Rio de Janeiro**. CD-Room. Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Getúlio Rocha; FARIAS, Luiz Márcio Santos; SILVA, Rita, Cinéia Meneses. Desconstruindo elementos de um modelo epistemológico dominante no ensino de matemática: em busca de um modelo de referencia fundamentado nas contribuições das populações diaspóricas e na lei 10639/2003. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 22, p.176-190. 2017.

VIEIRA, Nuno; D´AMBROSIO, Ubiratan. Do curriculum trivium ao conhecimento trivium: um estudo do desenvolvimento do conhecimento trivium nos professores de matemática. **REMATEC. Revista de Matemática, Ensino e Cultura (UFRN)**, v. 9, p. 87-106, 2014.

ZASLAVSKY, Cláudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro**. São Paulo: Artmed, 2000.

ZEICHNER, Ken M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. E PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

O SAGRADO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AFRO-INDÍGENA

Jair Gomes Santana
Marlen Cristina Mendes Leandro

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife tem uma Política de Formação Continuada para Professoras e Professores que consiste em encontros mensais por componente curricular. Os encontros acontecem na Escola de Formação de Educadores Professor Paulo Freire. As professoras e professores de História dos anos finais reúnem-se uma ou duas vezes por mês sempre às quartas-feiras. Esse encontro é mediado por uma equipe de formadores/as que articulam as temáticas a serem discutidas de acordo com as necessidades do grupo e com base na Política de Ensino da Rede. Os eixos, direitos e objetivos de aprendizagem da Política de Ensino norteiam as formações, promovendo encontros onde a socialização de experiências e as discussões teórico-metodológicas são realizadas com o intuito de promover um processo de aprendizagem inclusivo.

Os temas trabalhados nas formações do II semestre de 2018 estavam relacionados às Leis 10.639/03 e 11.645/08. Partimos do pressuposto que a Educação das relações étnico-raciais é ainda para alguns professores/as um assunto pouco discutido em sala de aula. A justificativa ainda esbarra na falta de conhecimento, a não apropriação de uma discussão sobre a diversidade.

O sagrado como forma de resistência afro-indígena foi um dos temas abordados nas formações. O debate das relações étnico-raciais no ambiente escolar depende do “trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.” (BRASIL, 2005, p. 13). A necessidade de trazer para o debate dentro das formações o presente tema é promover ações afirmativas que ultrapassem os muros das escolas. Temas que estão ligados as discussões étnico-raciais e religiosas contribuem para que nossos estudantes ampliem

seus horizontes e percebam que não existe uma história única, mais a diversidade histórica se faz presente em nossas narrativas e memórias.

O sagrado na sala de aula é um tema que causa um desconforto para alguns professores (as), para outros é um tema que se faz necessário estar presente nas discussões em sala de aula. A partir da questão: Quais são as estratégias pedagógicas que professores (as) de história utilizam para debater com seus estudantes as questões que envolvem o sagrado? Buscamos desenvolver e estruturar a formação pensando no que o professor/a poderia levar para discutir com os estudantes em sala de aula.

A formação continuada dos professores (as) de História da Rede Municipal do Recife defende o compromisso com a educação cidadã, desta maneira os (as) docentes:

Em sua formação e no seu fazer pedagógico, o(a) professor(a) é quem discute as questões socioambientais, questões da diversidade étnico-racial, de classe social, de gênero, de orientação sexual, cultural, religiosa, de necessidades específicas, entre outras, bem como acolhe, com especial atenção, os(as) estudantes, favorecendo, assim, o protagonismo infanto-juvenil, a garantia dos direitos de aprendizagem e contribuindo para a transformação da realidade em que vivem. (RECIFE, 2015, p.37)

Desta maneira a ideia de levar para o debate a diversidade presente na sala de aula é uma contribuição do processo de formação continuada, para que professores (as) sintam-se preparados para contribuir com a formação cidadã dos seus estudantes. De acordo com a Política de Ensino do Recife “entende-se que os(as) professores(as) necessitam contínuo processo de aprendizagem, uma vez que a produção do conhecimento é dinâmica e está sempre em construção”. (RECIFE, 2015, p.38). Construção esta que precisa dialogar com a diversidade, respeitando as diferentes narrativas que constituem as histórias coletivas e individuais.

O diálogo multicultural é uma constante nas formações, colocar á disposição do grupo de professores (as) um debate onde o sagrado é visto na perspectiva do respeito a diversidade. A Política de Ensino do Recife destaca:

Com grandes possibilidades tecnológicas e enormes dificuldades de relações entre grupos humanos, e destes com a natureza, as pessoas tendem a ser mais egoístas, no sentido de ouvir mais a própria intuição. Ao mesmo tempo, isso leva à busca pela espiritualidade e uma melhor compreensão do significado da vida, o que pode, inclusive, redefinir e ampliar os nossos limites éticos. (RECIFE, 2015, p. 308)

Essa é uma concepção que está presente nas discussões que são realizadas dentro das escolas, durante as formações os (as) docentes podem refletir e discutir sobre o sagrado em uma abordagem que parte da realidade dos estudantes: inclusive porque o ensino religioso na Rede Municipal do Recife não se dá em uma perspectiva confessional, mas parte das concepções da História das Religiões. Nessa formação continuada, objetivamos compartilhar a visão de que o agrado não é apenas o lugar do culto, mas na história das populações afro-indígenas, ele é o espaço em que podemos localizar a resistência dessas culturas pré-capitalistas.

A DINÂMICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo de formação continuada na Rede Municipal do Recife, parte do cotidiano escolar, é um espaço onde professores (as) buscam através da reflexão de suas práticas buscarem disponibilizar aos estudantes momentos de aprendizagem que contemplem a diversidade e o respeito às diferenças.

Partindo da reflexão sobre uma formação continuada que busca a formação cidadã, foram traçados os seguintes objetivos que contemplassem o trabalho do professor (a) em sala de aula. Levar para a escola um olhar sobre o Sagrado afro-indígena de maneira interdisciplinar, colocando no foco do debate a diversidade.

- Discutir o Sagrado como uma categoria de análise da vida social de indígenas e afro-brasileiros;
- Fortalecer o debate acerca do respeito à diversidade religiosa;
- Reconhecer e valorizar os direitos dos povos indígenas e afro-brasileiros em diferentes tempos;
- Compreender as identidades, como construções históricas;

Com base nesses objetivos buscamos durante os momentos de formação estabelecer uma dinâmica de trabalho que consistiu em três momentos que foram vivenciados em dois encontros mensais. O primeiro momento o grupo de professores (as) foi recebido ao som de músicas que nos remetia a uma reflexão sobre o Sagrado na visão dos povos afro-indígenas. De acordo com o historiador Marco Napolitano: A música não é apenas “boa para ouvir”, mas também é “boa para pensar” (2002, p. 08). Refletindo sobre essa concepção buscamos como uma das estratégias para discutir o Sagrado, o trabalho com a música, pensando também em levar para a sala de aula possibilidades de trabalhar com os estudantes linguagens diversas.

Além da linguagem musical utilizamos também como ferramenta para fomentar discussões e reflexões sobre como trabalhar a temática do sagrado em sala de aula, a linguagem audiovisual. Partindo da apresentação de documentários e filmes que tratam o sagrado afro-indígena na perspectiva sociológica e histórica. Usamos documentários como *Encantarias* dos diretores Júlio Castro e Rodrigo Sena. A ideia foi provocar o grupo sobre o que representam as imagens mostradas no vídeo, é possível levar para sala de aula? O que você sentiu ao ver as imagens mostradas no documentário? Quais seriam as percepções de nossos estudantes?

Foi um momento significativo, muitas das questões discutidas foram pontos para refletir sobre a importância do sagrado como resistência afro-indígena e de como o conceituamos em nossa sociedade. Mircea Eliade afirma que “*o sagrado pode ser percebido como profano no olhar de outras experiências religiosas*”. Esse olhar, essas outras experiências precisam estar no debate cotidiano da escola. O respeito a outras crenças precisa ser entendido como um direito conquistado, que cada indivíduo possui de manifestar sua experiência de fé. Essas percepções e outras foram debatidas durante o primeiro momento da formação.

O segundo e terceiro momento da formação foi estruturado para uma discussão teórico-metodológica e para refletir a aplicabilidade das discussões dos temas tratados na formação em sala de aula. O que professores (as) podem levar para a sala de aula para discutir o sagrado? Foi proposto aos professores (as) a elaboração e construção de possibilidades para levar essa discussão para sala de aula. O grupo de professores (as) de posse de materiais (revistas, artigos, imagens, livros, vídeos, músicas) construiu e socializou algumas atividades pensadas para serem realizadas com os estudantes.

A ideia do diálogo entre teoria e prática colocando a socialização dos saberes como ferramenta para refletir sobre a prática é uma das prerrogativas para que os (as) docentes trabalhem em sala de aula com práticas que pautem o respeito à diversidade com foco no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Para Gomes e Silva (2011, p. 12): “A formação de professores/as não comporta um conceito unívoco. Sendo assim, quando problematizamos temas que nem sempre fazem parte do cotidiano da sala de aula, estamos colocando os professores (as) de frente com dimensões diversas do saber, estamos propondo olhares diferentes para realizar uma educação cidadã.

O SAGRADO

O ser humano toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta. Mas o que é o sagrado é aquilo que se mostra como algo diferente do profano.

À revelação do sagrado, Mircea Eliade denomina hierofania. Para ele, a história das religiões desde as primeiras manifestações, até as mais elaboradas, é formada por um número considerável de manifestações das realidades sagradas, isto é, hierofanias. Quando assistimos a um cortejo de maracatu pelas ruas do Recife, para quem não participa da cultura afro-brasileira aquilo é um grupo carnavalesco brincando o carnaval. Mas para os participantes aquela experiência é sagrada, eles cumpriram uma série de obrigações com seus orixás para estarem ali.

A mais elementar das hierofanias, é a manifestação do sagrado em um objeto qualquer, uma pedra, uma árvore. O caso da jurema na tradição afro-indígena brasileira ou o fato das pessoas fazerem oferendas para a rainha do mar, nos primeiros dias do ano. Nesse caso, temos a manifestação de algo diferente, de uma realidade que não é do nosso mundo, em objetos que fazem parte do mundo natural, profano.

O ser humano ocidental moderno sente um mal-estar diante de inúmeras formas de manifestação do sagrado. Esse mal-estar é o resultado do processo de dessacralização gerado no mundo moderno. Segundo Martelli (1995), o sucesso conseguido pelo Ocidente ao transformar e dominar o mundo deve ser atribuído à racionalização de todos os aspectos da vida, a partir do espírito do capitalismo. Como resultado desse processo a natureza perde o seu caráter sagrado à medida que a ciência passa a explicá-la, e o capitalismo vai transformando tudo em mercadoria.

Para as sociedades pré-capitalistas todo o seu mundo é sagrado, mas nós ocidentais desde o surgimento da modernidade, vivemos a separação entre o sagrado e o profano. Dentro do local de culto é onde fica o sagrado, fora desse lugar tudo é profano. Essa experiência fica muito clara na vivência do catolicismo, na festa do santo padroeiro, dentro da igreja está o sagrado, a festa que acontece fora dos pátios da mesma, é profana. Na prática a festa que acontece lá fora está diretamente associada ao que acontece no interior do templo, mas a percepção moderna separa essas realidades.

Já as sociedades pré-modernas percebem o sagrado no cotidiano e em tudo o que fazem. E onde está o profano? Tudo o que está fora de sua cultura é profano. Para ilustrar

o que afirmamos podemos citar um fato que ocorreu este ano na 19ª Assembleia Xucuru de Ororubá. O local onde houve o evento é um espaço sagrado para essa cultura, ao término dos trabalhos alguns dos participantes não-índios resolveram fazer um forró no lugar, irritando algumas lideranças locais por estarem profanando o lugar sagrado, trazendo uma cultura estranha para esse espaço. Essa experiência não é igual a fazer um forró dentro de uma igreja cristã (católica ou protestante), que separa o que é de natureza divina do que é de natureza humana. O motivo da insatisfação dos anciãos da comunidade indígena é que outra experiência cultural, diferente da sua, foi vivenciada no seu espaço sagrado, logo foi algo profano que aconteceu no lugar sagrado.

Roque de Barros Laraia⁷⁵, enquadra as religiões indígenas como religiões xamanísticas, para Eliade os xamãs são os especialistas religiosos que acreditam que através do estado de transe, entram em contato com os seres sobrenaturais (almas dos antepassados ou diferentes tipos de espíritos), este é o caso da maioria dos líderes espirituais indígenas. Na experiência religiosa dos índios xucuru da serra do Ororubá os ancestrais são chamados de encantados.

O dom do xamã na experiência ameríndia deve ser descoberto e desenvolvido através do aprendizado ao contrário de outros povos em que o dom é transmitido pela hereditariedade. No Brasil os xamãs são chamados de pajé (pai' é na língua indígena). A função mais importante do pajé é realizar curas através do controle dos espíritos que podem provocar a doença e até a morte. A cura geralmente é feita á noite, assistir ao processo de cura produz mais fé.

O xamã canta as canções daquele sobrenatural que em seu entendimento está provocando a enfermidade. Ele é o sacerdote, conduz as músicas com o seu maracá, e marca o ritmo com a batida forte do pé. Na experiência tupi-guarani, a cura ocorre quando o pajé está em transe.

Em outras experiências religiosas, no catolicismo ou no protestantismo, há uma especialização o sacerdote cuida do culto, o ministro de louvor cuida da música, junto com os músicos. Mesmo quando o sacerdote-cantor lidera os cânticos, ele depende dos músicos que fazem os arranjos da música e o auxiliam nessa tarefa. Se a salvação no universo cristão aponta para algo que ocorrerá no futuro, embora a Igreja Universal ofereça a cura aqui e agora para os males da sua clientela, a experiência religiosa da Igreja Universal, destoa da experiência religiosa protestante tradicional, na qual o indivíduo vai

⁷⁵ As religiões indígenas: o caso tupi-guarani

participar de um culto que culmina em uma exposição racional de uma mensagem que tem sua origem na Bíblia. O protestante tradicional quer entender a mensagem. Na experiência neopentecostal o indivíduo vai para sentir, assim o culto na Igreja Universal é feito para emocionar, ver a cura induz a reprodução da fé, ver o milagre faz o religioso acreditar que mais milagres acontecerão. A Igreja Universal introduziu no seu culto elementos da matriz religiosa brasileira: arruda, sal grosso, e elemento discursivo como mal olhado, olho gordo: impensáveis no universo protestante tradicional, que não acredita nessas coisas.

Os jesuítas ao chegar ao Brasil-colônia, tiveram uma grande dificuldade para comunicar a sua ideia de Deus para as populações indígenas. Assim, eles procuraram uma entidade sobrenatural no universo do sagrado indígena que pudesse ser comparado ao Deus judaico-cristão, para facilitar a catequese. Como os povos com os quais entraram em contato chamavam ao trovão de Tupane, e houvesse um temor desses povos em relação ao trovão, os jesuítas consideraram que Tupane, seria o melhor personagem para representar o seu conceito de divindade. O problema foi que segundo Laraia, Tupane tinha um papel insignificante na cosmogonia dos povos tupi-guarani. Por isso, os jesuítas não conseguiram um equivalente na estrutura do sagrado indígena para sobrepor a experiência do sagrado judaico-cristão.

A ancestralidade está intimamente relacionada ao sagrado, e ela define a identidade desses adoradores pré-modernos. Daí que enquanto as sociedades modernas podem ser pensadas separando o político, o econômico, a cultura e dentro dela a religião; quando pensamos sobre culturas pré-modernas como as indígenas no Brasil e a cultura afro-brasileira, o sagrado está presente em todas as dimensões (política, econômica, cultural), por isso destacamos a importância de pensar o sagrado como uma categoria ao se tratar dessas culturas, pois ao tentar pensar as outras categorias (econômica, política etc), desvinculadas do sagrado não conseguiremos compreender adequadamente essas culturas.

Segundo Heywood (2010), os aspectos mais distintos das vidas dos centro-africanos escravizados, sobre os quais se firmaram para se redefinirem no Novo Mundo, concentravam-se na visão que compartilhavam de comunidade, em especial nas arenas de experiência humana caracterizadas como “religiosas”, na segurança da família, nos símbolos de poder e autoridade, na prudência em relação a estranhos e particularmente

nas amplas semelhanças linguísticas pelas quais as pessoas conversavam entre si no cotidiano e expressavam uma familiaridade de associações espontâneas..

Na experiência afro-brasileira em Pernambuco, temos terreiros que praticam o culto da Jurema (uma experiência religiosa afro-indígena) e a experiência religiosa do candomblé (que em Pernambuco era chamada de Xangô). Entretanto, esses cultos são feitos em dias diferentes e têm lugares sagrados específicos.

O que significa discutimos o conceito do sagrado? Como levar essa discussão para a sala de aula? Rodrigo Correia (2014) diz que: “As culturas Afro-indígenas criaram um sistema religioso recheado de mitos que servem como alicerce para as suas estruturas sociais, porém mais do que isto, serviu para desenvolver uma relação mais harmoniosa com o meio ambiente em que vivem”. Entretanto, falar dos mitos indígenas ou africanos ou de qualquer outro povo, sem defini-lo levará os estudantes a relacionar esse conceito com o pensamento vulgar, que o associa a mentira, a algo que foi inventado ou algo sem importância.

O mito é uma história sagrada. A religiosidade afro-indígena sofre uma invisibilidade no ambiente escolar, se faz necessário trazer para o debate a discussão partindo do respeito à diversidade religiosa. Mas para isso é preciso, mostrar que os mitos indígenas estão em pé de igualdade com os mitos egípcios, gregos, ou de qualquer outro povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor a discussão na formação dos professores (as) de história dos anos finais da rede municipal do Recife do “Sagrado como forma de resistência afro-indígena”, nossa ideia era trazer para o debate concepções e discursos que muitas vezes não se fazem presente no ambiente escolar. Porém é necessário para combater a intolerância religiosa, o racismo religioso que as discussões e o conhecimento estejam presentes dentro da escola. O ambiente escolar ainda é um espaço onde ideias preconceituosas ganham força por falta de informações, mas é nesse lugar que nós educadores temos o poder de intervir e desconstruir preconceitos a partir do questionamento e do esclarecimento.

No ambiente escolar é preciso estar explícito que: “a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.” (BRASIL, 2005, p.18). Essa história está também relacionada ao sagrado.

Sagrado este que muitas vezes é colocado dentro da sala de aula de maneira confessional, preconceituosa, negando as práticas religiosas de nossos segmentos populares. Em uma sociedade plural necessitamos colocar em prática um discurso que defenda a diversidade e o respeito às diferenças como regra básica e necessária para a difusão de uma educação cidadã.

Esta educação cidadã torna-se real quando a formação dos professores (as) passa por um debate onde os saberes são construídos de maneira a respeitar e compreender que nossa sociedade é diversa. A diversidade está presente em nossas salas de aula, a diversidade étnica racial e religiosa precisa ser pauta não só das aulas de histórias, ou das formações dos professores (as) de história mais precisa fazer parte de um diálogo interdisciplinar nas escolas, universidades e centros de formações.

Campos (2018, p. 07) afirma que: “O processo de globalização coloca ainda mais em evidência o multiculturalismo, e, com ele, a multiplicidade religiosa.” Durante os debates estabelecidos com o grupo de professores (as) foi possível perceber que para alguns lidar com esse multiculturalismo tornou-se uma tarefa difícil. No entanto através da proposta de uma formação continuada pautada na pluralidade buscou-se instrumentalizar o grupo de docentes para que em sala de aula construíssem um diálogo inter-religioso com os estudantes. Ainda sobre a afirmação de Campos (2018):

O que podemos ver no Brasil é que, nos embates entre as mais variadas formas de credo religioso, os grupos com maior inserção nos trâmites do poder estatal são capazes de excluir, apagar e, em alguns casos, criminalizar as práticas religiosas que não conseguem, junto ao espaço público, traçar estratégias de participação e efetivação de suas crenças. (CAMPOS, 2018, p. 07)

Debater, compreender que nossa sociedade é diversa, levar para as escolas esse discurso é fazer com que a exclusão, a negação e a invisibilidade que é dada a diversidade religiosa seja combatida. Fortalecer o discurso do dialogo inter-religioso é trazer para a realidade cotidiana de nossas escolas que o sagrado é composto de uma diversidade que precisa ser respeitada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Brasília/DF, outubro de 2005.

CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. **O diálogo inter-religioso na perspectiva das ciências da religião**. XVI Simpósio Internacional Filosofia – Teologia e Ciência da Religião. PUC-MINAS.

ELIADE. Mircea. **O Sagrado e o Profano**. 1ªed. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-raciais para a formação de professores**. 3ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

HEYWOOD. Linda M (Org). **Diáspora Negra no Brasil**. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTELLI. Stefano. **A Religião na Sociedade Pós-moderna: entre secularização e dessecularização**. São Paulo: Paulinas, 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano** / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DOS ANOS FINAIS.

Marlen Cristina Mendes Leandro
Maria de Fátima Oliveira Batista

INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste na reflexão acerca do processo de formação continuada das (os) professoras (es) de História da Rede Pública de Ensino do Recife, que consistiu em encontros mensais durante o ano letivo de 2018, com a participação em média de 35 professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tais encontros foram realizados no período de agosto a outubro de 2018, na Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire - EFER.

As temáticas vivenciadas estavam direcionadas para a discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Tendo como objetivo geral promover com o corpo docente uma análise crítica e reflexiva acerca da contribuição dos movimentos sociais negro e indígena na perspectiva de uma contraposição acerca da concepção de uma história única.

A formação continuada das professoras (es) da Rede Municipal do Recife é um espaço de discussão e reflexão acerca da prática de sala de aula.

Considerando a permanente evolução imposta pela ciência e pelas tecnologias, bem como, em face da natureza interacional da prática docente, entende-se que os (as) professores (as) necessitam contínuo processo de aprendizagem, uma vez que a produção do conhecimento é dinâmica e está sempre em construção. Diante dessa demanda, a RMER vem promovendo a formação continuada dos (as) educadores (as), como forma de subsidiar o fazer pedagógico. Assim, a formação continuada de professores (as) é um compromisso político, diretamente vinculado à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, estabelecida enquanto ação dialógica e materializada em encontros sistemáticos entre professores (as), coordenadores (as) e equipes técnicas. (RECIFE, 2015, p.38)

Esses encontros sistemáticos partem de um processo de luta dos professores (as) do Recife, processo este que culminou com o direito a ter um espaço adequado para a realização das formações e encontros formativos que estão relacionados às discussões de

temas contemporâneos ligados diretamente ao fazer pedagógico, a conexão com a sala de aula promovendo o debate de temas ligados a Educação das Relações Étnico-Raciais com o propósito de consolidar um projeto de formação cidadã.

O ambiente escolar é um espaço onde a diversidade é gritante, um espaço onde a discussão sobre uma escola plural precisa ser realizada. Nesse contexto precisamos colocar na pauta dos processos formativos a reeducação étnico-racial. “A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.” (BRASIL, 2015, p.14). O propósito de pensar na formação dos professores/as de História de Anos Finais com vistas a discutir a educação para as relações étnico-raciais foi decisivo para que trocas de conhecimentos, socialização de saberes fossem realizadas com o intuito de fortalecer o debate e ampliar a discussão acerca das diferentes representações sociais e culturais que fazem parte da história.

Em 2015, foi implementado no Recife o documento da Política de Ensino que norteia o processo de formação continuada dos (as) professores/as da Educação Básica. Este documento possui Princípios e Eixos que norteiam as formações. Sendo os Princípios, Solidariedade, Liberdade, Participação e Justiça Social; e os Eixos, Escola Democrática, Diversidade, Meio Ambiente e Tecnologia. O eixo diversidade contempla discussões de identidade e gênero e também as questões étnico-raciais. Tendo um documento oficial que resguarda e incentiva a discussão da temática étnico-racial, passamos a fomentar uma formação onde o eixo diversidade fizesse parte das possibilidades e socialização de práticas para professores/as levarem para o cotidiano das escolas.

Debate este que não é novo para os professores/as do Recife porque desde 2006 a rede de ensino em destaque criou o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Raciais-GTERÊ com vistas a participar da construção coletiva, acompanhamento e avaliação da Formação Continuada das/os professoras/es de modo a garantir a implementação da lei 10.639/03, como base no que institui a Resolução nº 1/2004 no Art. 3º, parágrafo 2º quando afirma: “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.”

O GTERÊ no percurso de sua história teve origem no Movimento Social Negro

de Recife. Quando foi criado em 21 de março⁷⁶ de 2006 pela Portaria nº. 489/2006, o GTERÊ com o objetivo de ser referência em processos formativos da RMER nas questões étnico-raciais fruto de reflexões e proposições surgidas da Plenária de Negros e Negras do Orçamento Participativo (2004), no Projeto de Democracia e Elaboração Participativa do Orçamento, todo esse movimento teve início na Gestão do Partido dos Trabalhadores no Recife em 2001. Do Programa de Combate ao Racismo Institucional da Prefeitura do Recife/2004, que teve como meta a criação de um grupo de referência para garantir formação de professor/a com recorte racial.

Neste sentido a coordenação do PCRI da Secretaria de Educação em tela promoveu duas edições 2005 e 2006 do curso de História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade na educação na perspectiva de favorecer a institucionalização da Lei 10.639/03. Cursos estes que contribuíram de maneira significativa com as discussões étnico-raciais nas Escolas de Ensino do Recife.

Em 2014 o GTERÊ foi desafiado a elaborar uma discussão reflexiva acerca dos desafios e possibilidades no tocante ao enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. A Política de Ensino do Recife em seu primeiro caderno: Fundamentos Teóricos Metodológicos: Subsídios para Atualização da Organização Curricular traz a abordagem do eixo da diversidade problematizando: Como lidar com a diversidade na escola, na sala de aula?

Na escola democrática, a diversidade presente vem sendo incluída como tema de estudo, para desenvolvimento de novas relações que questionem a discriminação, as relações de opressão e a violência delas decorrentes. É importante perceber a importância de educar as (os) estudantes enquanto pessoas que precisam se posicionar diante das diferenças, não para serem simplesmente reconhecidas, toleradas, mas para compreendê-las como resultado das singularidades dos grupos, direito de cada cidadão e cidadã a novas ideias e valores, as diferentes maneiras de ser e de viver. (RECIFE, 2014, p. 54)

As diferentes maneiras de ser e de viver fazem parte das escolas do Recife, a diversidade presente no espaço da escola é uma prerrogativa para que o estudo das relações étnico-raciais no ambiente escolar seja uma constante e não reflexo de ações e projetos pedagógicos pontuais.

Professores (as) precisam compreender que “a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias,

⁷⁶ Dia Internacional de Luta pela Eliminação da discriminação Racial. Este dia também marca o massacre de Sharpeville, em Joanesburgo, na África do Sul, no qual negros e negras de diversas idades foram assassinados sem compaixão, durante o regime do apartheid.

igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.” (BRASIL, 2005, p.18). No momento que se respeita essa formação cultural e histórica plural contribui-se para um processo de aprendizagem inclusivo.

Para Gomes e Silva (2011): “A formação de professores/as não comporta um conceito unívoco. Problematizar e discutir tal processo implica ter presentes dimensões diversas e considerar as diferentes leituras, interpretações e posições teóricas dos autores e autoras que tematizam esse campo.” (2011, p.12). Buscar essas diversas interpretações é contribuir para o debate inclusivo e plural de um projeto de educação que visa olhar de maneira diferenciada as diversas narrativas históricas e sociais que formam a história da sociedade brasileira.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Durante o período de agosto a outubro de 2018 na Escola de Formação de Professores Paulo Freire, trabalhamos nas formações junto ao grupo de professores/as de histórias as seguintes temáticas: A implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: um histórico de mobilização e conquistas; Povos indígenas e afro-brasileiros entre discursos e imagens; Povos indígenas de Pernambuco: memórias e identidades; Quilombos histórias de resistências e memórias dos povos afro-brasileiros e indígenas. As temáticas vivenciadas foram contempladas através de estratégias pedagógicas que possuíam uma dimensão poética: rodas de conversas, de poesia, vídeos, amostra de livros, exposições artísticas, palestra com especialistas.

Nas discussões realizadas junto ao grupo de professores/as sempre foi destacado a importância do espaço de formação para a construção e reflexão de práticas inclusivas com um viés multicultural. Gomes e Silva destacam que:

os centros de formação desenvolvam uma competência teórica e prática que seja capaz de acompanhar as diferentes formas de aprender e de conhecer e as peculiaridades dos sujeitos socioculturais a fim de entender como se dá a construção social e cultural dos professores, das professoras, dos alunos e das alunas enquanto sujeitos. (GOMES E SILVA, 2011, p. 22)

Essa construção social é importante, pois é através das histórias e experiências que cada indivíduo possui que construímos narrativas que contemplam a diversidade individual ou coletiva. A identidade de cada sujeito é formada por suas diferenças, por suas especificidades. Dentro do ambiente escolar a diversidade é gritante e precisa ser

respeitada em sua plenitude. Para promover práticas que contemplem e respeite a diversidade o primeiro passo é conhecer as diferentes formas de ensinar e aprender.

Nas formações foram fomentadas situações problematizadoras sobre o estudo das Relações étnico-raciais no ambiente escolar, com base nas seguintes questões: O que podemos pensar e programar enquanto ações promotoras para a igualdade racial em sala de aula? Quais são os recursos pedagógicos existentes na escola que promovam a educação das relações étnico-raciais? Para responder e refletir sobre estas e outras questões, tomamos como base analisar os mecanismos históricos de mobilizações para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a fim de vivenciar junto com professores (as) práticas de ensino que favorecessem o direito de aprendizagem do corpo discente quanto à compreensão das identidades como construções históricas.

O trabalho com temas como a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros em uma concepção de pluralidade mostrou que o debate ainda precisa ser realizado dentro das escolas de maneira intensa e regular. É preciso romper as barreiras do currículo eurocêntrico.

É necessário criar nos espaços formativos “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças.” (BRASIL, 2005, p.20). Como também, criar espaços e condições para que professores/as pudessem pensar e direcionar novos olhares para a sala de aula. Foi com essa concepção que as formações do período de agosto de 2018 a outubro de 2018 foram efetivadas.

Gomes e Silva (2011) afirmam que as “tentativas de introdução da diversidade étnico cultural na produção teórica sobre os processos de formação de professores/as começam a aparecer com mais destaque a partir dos anos 90.” (2011, p.11). No entanto, as produções, pesquisas e publicações que tratam das questões étnico-raciais ainda não estão inseridas no cotidiano das escolas de uma maneira onde o diálogo sobre a diversidade se faça presente nos diversos componentes curriculares.

A ideia de trazer para a formação a discussão étnico-racial surge com as demandas presentes no ambiente escolar e principalmente com a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que para alguns professores/as ainda é uma incógnita. Planejamentos e atividades pedagógicas ainda trazem como referências uma história eurocêntrica, centrada na história dos heróis brancos europeus. Desconstruir esta ideia de história única

e verdadeira é compromisso do trabalho em sala de aula da educação das relações étnico-raciais.

As mudanças ocorrem de maneira lenta. A história e cultura afro-brasileira e africana nos foram negadas durante muito tempo. Fazer com que essa história esteja presente nas aulas de História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais e outros componentes curriculares é um grande desafio, que precisa ser trilhado com projetos e políticas de formação que busquem o diálogo com a diversidade de maneira a contemplar uma história plural.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DOS ANOS FINAIS

A Educação para as relações étnico-raciais na formação continuada de professores (as) precisa reconhecer o “debate contemporâneo no campo curricular onde a escola é o espaço-tempo de luta pela significação da diferença cultural, afinal ela acolhe uma diversidade de possibilidade de leituras sobre ser e estar no mundo.” (RECIFE, 2014, p.57). Reconhecimento e a valorização são primordiais para a efetivação de uma educação antirracista, em a diversidade seja pauta do planejamento e currículo da escola.

Pensar em uma educação antirracista consiste em uma reflexão sobre as histórias que ainda são contadas e vivenciadas dentro do ambiente escolar. Pouco ainda é discutido e colocado em prática para combater o racismo dentro do ambiente escolar, ainda perpetuamos práticas e conteúdos que não favorecessem a perspectiva de uma educação plural e antirracista.

A Educação na perspectiva antirracista produz uma revolução nas mentalidades, ao reconhecer o papel de diferentes povos no contexto cultural e educacional brasileiro, num processo interdisciplinar, dialógico, com integração de saberes, possibilitando uma pluralidade de visões de mundo”. (RECIFE, 2015, p.48).

Este processo interdisciplinar e dialógico precisa ser vivenciado não só dentro dos espaços formativos, mas dentro das escolas em uma concepção de currículo. O currículo precisa estar conectado com os acontecimentos que fazem parte do espaço escolar e das memórias, histórias que estão além dos muros da escola.

Segundo Munanga (2005, p. 17), “Não se luta contra o racismo apenas com retórica e leis repressivas, não somente com políticas macrossociais ou universalistas.” Porque para exercer uma educação antirracista se faz necessário investir no

conhecimento, as formações continuadas tornam-se o caminho necessário e legal para refletir e construir espaços com o objetivo de desconstruir preconceitos e vivenciar práticas inclusivas, utilizando o espaço de formação continuada para socializar saberes, sabores e aprofundar as discussões que fortaleçam práticas pedagógicas antirracistas, na perspectiva de favorecer a reeducação para as relações étnico-raciais.

Para Silva (2012, p. 40), “Faz-se necessário, então, desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional, regional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais.” Neste sentido, questionar ideias excludentes que ainda perpetuam o imaginário dos docentes, é relevante porque fortalece as práticas pedagógicas inclusivas e plurais, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A escola continua sendo um cenário fomentador de práticas racistas e preconceituosas. A importância de uma formação continuada que discuta possibilidades de enfrentamento a tais atitudes, cria condições para o corpo docente ao escolher o livro didático ou literário e discutir currículo, ficarem atentos ao que estabelecem as Leis 10.639/03 e da 11.645/08 que se referem ao estudo da história da África, dos africanos, e povos indígenas no Brasil, destacando a cultura negra e indígena na formação da sociedade nacional, e a atuação desses povos quanto ao modo de ser e estar, ou seja, estudar os movimentos de resistências, para além de datas específicas como 19 de abril e 20 de novembro. Botelho (2015) afirma que:

Primeiro precisamos entender que a obrigatoriedade não se estabeleceu, de fato, na realidade escolar brasileira. A temática História e cultura afro-brasileira e africana não é uma política educacional que foi replicada nos parâmetros educacionais dos municípios e dos estados; sendo assim, a lei federal, muitas vezes, fica muito distante das salas de aula, o conteúdo afro-brasileiro é boicotado em várias escolas do país, pela própria equipe pedagógica, que cria argumentos embasados em uma interpretação teológica excludente, intolerante e equivocada. (BOTELHO, 2015, p.02)

Essas concepções que ainda fazem parte do universo de educadores/as precisam ser desconstruídas, o espaço da escola precisa estar aberto para o combate à educação racista. Permear o processo de formação de professores/as com o reconhecimento e a valorização de uma educação inclusiva, significa abrir um leque de possibilidades para se conhecer e estudar novas formas de ver um mundo que não está nos livros didáticos, mas que fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos dentro e fora da escola pública.

Os espaços das formações continuadas devem contribuir para a desconstrução de uma educação que durante muito tempo esteve e ainda está presente no interior das escolas. Munanga (2005) afirma que:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Essa realidade precisa ser desconstruída a partir da tomada de conhecimento, estar em contato com as informações que desconstruam essa história eurocêntrica consiste em construir o caminho para fortalecer práticas que rompam com o silêncio do racismo no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemplar a imersão dos (as) professores (as) no histórico de luta dos povos indígenas e afro-brasileiros para que os mesmos refletissem sobre a não existência de uma história única, foi um dos desafios que lançamos e conseguimos obter resultados positivos a partir do momento que os professores/as que vivenciaram as formações passaram a socializar experiências que foram realizadas em sala de aula com o objetivo de proporcionar as/aos estudantes situações de ensino em a cultura e história afro-brasileira e indígena fosse trabalhada desconstruindo preconceitos e estereótipos.

A história brasileira é repleta de diversidade, no entanto, durante muito tempo estudamos uma história contada pela elite branca, com fatos históricos que representavam uma história eurocêntrica. Nas últimas décadas passamos a presenciar um movimento de desconstrução dessa história a partir de mecanismos criado pelo movimento social negro ao chamar a atenção de mudança no currículo escolar com vistas a afirmação de identidade e elevação da autoestima da/o estudante negro/a.

Este movimento ainda se dar a passos lentos, a implementação de práticas antirracistas no ambiente escolar, para alguns educadores (as) ainda é uma ideia nova, distante de suas realidades e prática. “O desafio da reeducação das relações étnico-raciais é pensar currículo e proposta político-pedagógica em sentido amplo, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem se dá todos os dias na prática.” (CARREIRA, 2013,

p.51). É preciso realizar esse movimento cotidianamente, de forma a torná-lo uma ação do fazer pedagógico.

Ampliar esse debate e contribuir para uma formação com vistas para igualdade e diversidade, foi durante o ano de 2018 a base do processo de formação continuada de professores/as do Recife.

Ao assumir o compromisso com uma educação multirracial e multiétnica, recomenda-se a construção de um ambiente escolar que favoreça a integração com a comunidade, considerando a contribuição que esta pode dar ao currículo escolar, na busca por um canal de comunicação e de trocas de experiências entre grupos culturais e sociais em efetivos diálogos. (RECIFE, 2015, p. 49)

Construir uma escola democrática e plural significa oferecer aos professores/as, subsídios para que os mesmos possam a partir de suas reflexões contribuir para o debate da história e cultura afro-brasileira e indígena em uma perspectiva de olhares inclusivos, com ações que contribuam para a superação das desigualdades e iniquidades que se apresentam de maneira perversa dentro das escolas.

A realidade que ainda se faz presente nos espaços formativos e nas escolas refletem ainda práticas que não condizem com uma escola plural. Por isso, buscamos nas formações da rede Municipal do Recife romper com este ciclo. Como afirmar Carreira (2013):

Atuar nessa realidade, buscando garantir condições efetivas para que pessoas negras e dos demais grupos discriminados socialmente acessem outros lugares de poder na escola e na sociedade é um ponto fundamental de uma estratégia de educação e de transformação comprometida com a democratização efetiva das relações sociais. (CARREIRA, 2013, P.41)

O compromisso em subsidiar o corpo docente de História desta rede de ensino, para atuarem no enfrentamento diante de vivências de preconceito e discriminação racial, ou seja, possibilitar mudança de atitudes e valores, no sentido de estar atendo a reflexão acerca da desnaturalização do racismo no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Denise. **Leituras e identidades negras: narrativas, histórias, memórias.** Pontos de Interrogação, v. 5, n. 2, jul./dez. 2015 Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II — Alagoinhas — BA. Maria Anória de Jesus Oliveira; Maria Nazaré Mota de Lima, (org.).

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério

da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Brasília/DF, outubro de 2005.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola/** Denise Carreira, Ana Lúcia Silva Souza. - São Paulo: Ação Educativa, 2013.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-raciais para a formação de professores.** 3ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. (Coleção Cultura Negra e Identidades.)

GTERÊ. **Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Racial** –Portaria nº. 489/2006 do dia 21 de março. In: <http://www.recife.pe.gov.br/noticias/imprimir.php?codigo=168936>. Boletim Diário - Sec. Comunicação – Notícias. Recife. Acesso em out. de 2011.

MUNANGA, Kabengele. (ORG.) **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada /[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano/** organização: Jacira Maria L' Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza. - Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular.** / Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.), Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). – 2 ed. -- Recife: Secretaria de Educação, 2014. (v. 1).

SILVA, Edson. **Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645.** publicado in www.revistahistorien.com revista *Historien* UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – CAMPUS FORTALEZA: PROCESSO DE REATIVAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

Távila da Silva Rabelo
Anna Érika Ferreira Lima

RESUMO

A promulgação da Lei 10.639/2003 (ampliada pela Lei 11.645/2008) tornou obrigatório a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica brasileira, para isto fizeram-se necessárias criar ações para que a lei se cumprisse. Tais ações, puderam ser viabilizadas pela organização de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), que têm como objetivo, entre outros, pensar e repensar as relações étnico-raciais num contexto acadêmico com foco nas relações sociais além da perspectiva do ensino tradicional em sala de aula e da realização de atividades de pesquisa, extensão e ensino. Primando pela efetivação de tal legislação o Neabi-Campus Fortaleza, inicialmente criado em 2015, foi reativado e fortalecido durante o segundo semestre de 2018. O presente trabalho pretende contribuir com discussões que ajudem a comunidade acadêmica, aos povos indígenas e comunidades tradicionais envolvidas, à compreenderem a importância e necessidade da implementação efetiva da Lei 11.645/2008, que se constitui em um relevante instrumento de luta contra as desigualdades étnico-raciais existentes no Brasil. Nesse sentido, a formação da comunidade acadêmica pode ser viabilizada por Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros e Indígenas nas instituições que os possuem, possibilitando discussões sobre a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena sob uma dimensão política, ideológica e filosófica. Nesse contexto, a abordagem metodológica perpassou pelo desenvolvimento de oficinas de formação para bolsistas; além de reuniões e rodas de conversa de sensibilização sobre a pauta do NEABI com a comunidade acadêmica, gestão, técnicos-administrativos e alunos, bem como a realização de atividades no Campus Fortaleza tendo como pano de fundo a discussão étnico-racial e temáticas de interesse dos grupos sociais atendidos, como Alimentação, Cultura e Meio Ambiente. Paralelamente a reativação o NEABI-Campus Fortaleza desenvolveu diversas ações, sempre na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão. Durante o segundo semestre de 2018 foram ao todo 29 reuniões de planejamento; 9 atividades de formação; 11 atividades (palestras e mesas redondas); 2 participações em vídeos e entrevistas; 4 projetos de pesquisa, dos quais 3 ainda em andamento; 10 trabalhos apresentados; 7 trabalhos publicados; 6 produções técnicas (painéis, mapas, relatório e materiais didáticos); e 3 artigos publicados em jornais; 5 projetos; 7 eventos organizados; 14 ações (cursos, minicursos e oficinas); 8 visitas técnicas; 1 premiação na categoria projeto social; 4 trabalhos artísticos; 3 editais publicados; 21 participações em eventos; 10 participações em cursos, minicursos e oficinas; 7 produções artísticas, além de avaliação de projetos e trabalhos em eventos diversos.

Palavras-Chave: NEABI; Educação; Ações afirmativas; Formação étnico-racial.

Introdução

A promulgação da Lei 10.639/2003 (ampliada pela Lei 11.645/2008) tornou obrigatório a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica brasileira, valorizando e reconhecendo a importância da diversidade cultural e das questões étnico-raciais que fazem parte da história do povo brasileiro e permeiam as relações socioespaciais de uma sociedade multicultural e pluriétnica.

Muitas dessas ações puderam ser viabilizadas pela organização de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), os quais, por demanda dos povos indígenas e demais movimentos sociais, tiveram sua nomenclatura complementada pela causa étnica, passando, assim, a serem chamados de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Tais núcleos viabilizam a consecução de um diálogo mais próximo do corpo discente, docente, técnico com a gestão das instituições de ensino nas quais estão inseridos. Estes, ainda têm como objetivo, entre outros, pensar e repensar as relações étnico raciais num contexto acadêmico com foco nas relações sociais para além da perspectiva do ensino tradicional em sala de aula, prevê-se a realização de atividades de pesquisa, extensão e ensino.

É imperativo indicar que se faz essencial aliar a referida tríade ensino-pesquisa-extensão em ações interinstitucionais, aproximando estes eixos de atuação, os *campi* do IFCE, a comunidade acadêmica e a comunidade externa. Foi primando pela efetivação de tal legislação que o Neabi-Campus Fortaleza foi reativado e fortalecido durante o segundo semestre de 2018.

Em um período onde se completa 73 anos da promulgação da "Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura" (UNESCO, 1945), seu Artigo I "se propõe a contribuir para a paz e para a segurança, estreitando mediante a educação e a cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal da justiça, da lei, e dos direitos humanos e das liberdades fundamentais que sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos do mundo"; tal compromisso é positivado em outros documentos como a "Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais", aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1978); remete-se ao seu Artigo 5 o qual indica que a cultura e a educação devem proporcionar aos seres humanos condições de desenvolverem a reflexão e compreensão

de que todos nascem iguais em dignidade e, por isso as instituições de ensino devem proporcionar as condições ideais para serem pautados os debates sobre a questões étnico racial, sejam efetivando cursos, palestras, formações discentes e docentes, mas prevendo e executando em seus currículos a pauta étnico-racial.

Para que isso aconteça, as instituições de Ensino precisam direcionar seus recursos educacionais em capacitação contínua de educadores e materiais didáticos que dialoguem sobre o discurso da diferença racial para perto dos estudantes proporcionando reflexão, conhecimento e oportunizando o acesso à essa discussão adotando livros concernentes à tais discussões; prevendo em seus Projetos Pedagógicos o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; colaborando com o fortalecimento dos Neabis e propiciando as condições para execução das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em sala de aula.

Desta forma, este trabalho apresenta o processo de reativação do NEABI-*Campus* Fortaleza, as diversas ações e atividades que vem realizando desde então. Também visa analisar e discutir os passos que levaram até a construção deste grupo, bem como os desafios que se apresentaram durante a trajetória de seu desenvolvimento e também os objetivos e conquistas até então possibilitadas.

A Reativação do NEABI-Campus Fortaleza

Inicialmente, no ano de 2014, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT-IFCE), viabilizou um processo de implantação dos NEABIs institucionalmente. Entretanto, ações como no caso do *Campus* Fortaleza, o qual teve sua portaria de implantação emitida pela instituição no ano de 2015 (PORTARIA No 300/GDG, de 19 de Novembro de 2015 – IFCE- *Campus* Fortaleza), foram iniciadas, mas por razões de cunho profissional, uma vez que alguns servidores se aposentaram, ou mesmo assumiram outros cargos na instituição, a equipe foi sendo gradativamente reduzida, o que inviabilizou atividades mais contundentes com a proposta de debate étnico-racial e o desenvolvimento de pesquisas e extensões realizadas pelo *Campus* supracitado.

Nesse sentido, foi com o intuito de possibilitar a reativação e o subsequente fortalecimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI – *Campus* Fortaleza), o qual fora criado em 2015, que o presente trabalho se materializa como um relato de experiência.

Durante o ano de 2018 foi apresentado o projeto com o intuito de possibilitar a reativação e o fortalecimento do Núcleo de Estudos Afro--Brasileiros e Indígenas (NEABI – *Campus* Fortaleza), pretendendo contribuir com discussões que ajudassem a comunidade acadêmica e aos povos indígenas e comunidades tradicionais envolvidas, à compreenderem melhor a importância e necessidade da implementação efetiva da Lei 11.645/2008, que se constitui em um relevante instrumento de luta contra as desigualdades étnico--raciais existentes no Brasil.

Assim, a proposta foi desenvolvida sob duas frentes de ação. Uma em que foram realizadas reuniões de sensibilização, rodas de conversa, palestras e oficinas sobre a temática do NEABI no *Campus* Fortaleza, as quais foram direcionadas aos alunos do Ensino Básico, Técnico e Tecnológicos; e uma segunda frente de atuação com a Comunidade Pesqueira da Boca da Barra, localizada no Bairro da Sabiaguaba, os quais são descendentes da etnia potiguara (MEIRELES, *et all*, 2010); a qual em outubro de 2017 levantou a demanda ao IFCE, em que foram pontuadas necessidades como oficinas ligadas à questão étnico--racial e ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) junto à grupos de crianças da referida área.

A temática abordada neste projeto teve caráter social, visto que poucas ações institucionais ocorreram no *Campus* Fortaleza sobre essa pauta junto à povos indígenas e comunidades tradicionais. Ratifica--se que é importante considerar que as discussões que tratam da educação das relações étnico--raciais são fundamentais para o reconhecimento e valorização da cultura negra e indígena, além de contribuir na luta contra as desigualdades sociais, raciais, étnicas e econômicas ainda existentes em nossa sociedade.

Ainda sob essa ótica, destaca-se que nos últimos quinze anos, no que diz respeito ao tratamento da temática indígena e racial, têm ocorrido no Brasil mudanças relevantes que vêm produzindo o debate na sociedade e no meio acadêmico acerca da pertinência da adoção de políticas de ações afirmativas. Estas, estão equivocadamente limitadas apenas ao sistema de cotas nas universidades públicas. Embora o debate tenha se concentrado nesta questão, podemos elencar uma série de políticas afirmativas fortalecidas nos últimos governos (MAIO; MONTEIRO, 2005).

Segundo Rocha (2011), as principais políticas públicas de âmbito federal com recorte racial na educação estão organizadas tanto no eixo do reconhecimento identitário como no redistributivo. Entre elas, destacam--se a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

temática "História e Cultura Afro--Brasileira", o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas.

Em termos de mudanças institucionais, destaca--se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), criada em julho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela execução de diversos programas (BRASIL, 2003).

Ao que se refere à educação indígena, mesmo tendo sido um direito adquirido com a Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que indica o fato dos Povos Indígenas terem direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena, a exigência do debate sobre a cultura indígena, aliado à cultura negra no ensino básico, só foi incluída em 2008, com a Lei nº 11.645.

De acordo com as referidas Leis, o ensino deve se pautar em três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal, não se restringindo a datas comemorativas ou à criação de disciplinas; deve -se trabalhar na totalidade do currículo, em destaque nas áreas de artes, literatura e história. Entretanto, a implementação destas leis encontra uma série de dificuldades que não se limitam ao currículo, mas sim a formação do docente, dos gestores, sendo necessária a inserção de tal discussão nas Instituições de Ensino Superior (IES) e Ensino Médio, Técnico e Tecnológico.

Compreendendo a necessidade de serem formados profissionais sensibilizados com tal debate, desde a implantação do primeiro NEABI no IFCE, especificamente o *Campus* de Baturité em 2014, tem--se objetivado ações que além de auxiliar na construção de um currículo que atenda as orientações legais, viabilize a formação discente, possibilitando sua aproximação com os povos indígenas e demais comunidades tradicionais no entorno dos *campi*, através de atividades de pesquisa e extensão.

Nesse contexto, a questão que envolve a formação inicial e continuada (FIC) do professor e a prática docente é primordial, pois esse agente da educação é o principal (não o único) responsável pela execução dessa norma jurídica. A obrigatoriedade do cumprimento da Lei citada, exige investimentos na formação dos docentes, ou corre--se o risco de que ela permaneça apenas na teoria (RATTS *et all.*, 2007). Pode--se afirmar,

sem maiores temores, que um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação “inadequada” dos professores que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio. O acesso não orientado aos estudos publicados sobre a História da África (nem sempre de boa qualidade) e a insegurança para montar suas aulas eram consequências diretas dessa falha. Outros professores, diante da impossibilidade de ministrar todos os tópicos dos programas, consideravam o tema de menor importância, deixando de lado os capítulos sobre a África presentes nos livros didáticos (quando estes existiam é claro). Também não se pode deixar de mencionar que existem exceções que reconfortam os que pesquisam tais temas, onde se encontram algumas excelentes iniciativas individuais. (OLIVA, 2006, p. 191).

Essa formação se dá por meio de eventos, cursos de curta duração e FICs, aos quais podem ser viabilizados por Núcleos de Estudo Afro--Brasileiros e Indígenas nas instituições que os possuem, possibilitando, assim, discussões sobre a temática da história e cultura afro--brasileira e indígena sob uma dimensão política, ideológica e filosófica, e não apenas a dimensão economicista como hegemonicamente é feito, para tratar de maneira crítica e reflexiva do real sentido das relações raciais e étnica existente no Brasil e ultrapassá--las, principalmente no que diz respeito às desigualdades étnico--raciais. Assim como em diversas áreas do conhecimento, é preciso descolonizar o saber fundamentado em paradigmas dominantes, para que o ensino contribua de forma efetiva para concretização do que preconiza a Lei 10.639/2003 (ampliada pela Lei 11.645/2008) (ROCHA, 2006).

Percurso Metodológico

Com vistas a atingir o objetivo pretendido, a saber: Implementar a reativação e o fortalecimento do Núcleo de Estudos Afro--Brasileiros e Indígenas (NEABI –*Campus Fortaleza*), tendo como foco ações de formação para a comunidade acadêmica e externa ao IFCE, foram desenvolvidas as seguintes etapas: a) Revisão bibliográfica; b) Desenvolvimento de ações internas ao *Campus Fortaleza* (IFCE), à exemplo de palestras, rodas de conversa, reuniões e oficinas. Também foram realizadas ações externas junto à comunidade “Boca da Barra”, localizada na Sabiaguaba, previamente definida como área de ação de extensão, como será descrito posteriormente.

Nesse contexto, a abordagem metodológica desta proposta perpassou pelo desenvolvimento de oficinas de formação para os três alunos selecionados como

bolsistas; além de reuniões e rodas de conversa de sensibilização sobre a pauta do NEABI com a comunidade acadêmica, gestão, técnicos-administrativos e alunos, bem como a realização de atividades no *Campus Fortaleza* tendo como pano de fundo a discussão étnico-racial e temáticas de interesse dos grupos sociais atendidos, como Alimentação, Cultura e Meio Ambiente.

Inicialmente, foi definida a equipe de trabalho, a qual constituiu-se por um Coordenador (professor(a) do IFCE – Campus Fortaleza) e três bolsistas, devidamente selecionados de acordo com o previsto no Edital PAPEX-2018, que executaram as ações de mobilização da gestão, do corpo docente e discente para discutir a importância dos NEABI's institucionalmente.

Com a constituição da equipe, formou-se um grupo de estudo mensal sobre a temática do NEABI o qual se consubstanciou a partir da pesquisa sobre trabalhos relacionados às questões referente às relações étnico-raciais; a educação ambiental; a cultura alimentar; e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), onde autores como Ratts (2007); Meireles *et all* (2010), Rocha (2010; 2013), Lima (2015), dentre outros, foram essenciais para essa construção.

A fundamentação teórica do grupo permitiu que fossem definidas e organizadas palestras, mesas redondas e rodas de conversa sobre os temas indicados no parágrafo anterior durante o segundo semestre de 2018.

Atividades e Ações Afirmativas

Diante do exposto, serão apresentadas a seguir as ações afirmativas, bem como as atividades desenvolvidas em conjunto pelos integrantes do NEABI *Campus-Fortaleza*.

Durante o período de sua reativação e ao longo do segundo semestre de 2018 o Neabi – *Campus Fortaleza* contou com a participação de 17 estudantes de graduação (bolsistas e voluntários) de diversas áreas de conhecimento, além de professores e técnicos administrativos, que participaram de diversas atividades, buscando ocupar os mais diferentes espaços e estar presente nas mais variadas discussões. Ao todo, foram 29 reuniões de planejamento que pautaram desde a reativação do Núcleo, bem como a preparação das atividades de extensão a serem desenvolvidas inicialmente na comunidade da Boca da Barra, no bairro Sabiaguaba, em Fortaleza, até a inserção dos participantes em diferentes atividades, projetos de pesquisa, publicações, divulgação do Núcleo para a comunidade acadêmica, entre outros.

Foram ao todo nove atividades de formação divididas em dois eixos: a) ministradas pelos integrantes do NEABI para as comunidades acadêmica e externa; e b) ofertadas para os integrantes do NEABI, perpassando temas diversos, como a agroecologia, patrimonialização, sexualidade negra, cartografia, racismo religioso, além de outros. Os membros do Núcleo também estiveram presentes como ministrantes em onze palestras e mesas redondas, em que foram discutidas questões como soberania alimentar, sustentabilidade, lei de cotas e racismo institucional, além de participação em outros eventos, em entrevista no Programa Diálogos e na Campanha Antirracismo do IFCE.

Houve também uma significativa participação em eventos científicos nacionais e internacionais com a apresentação e publicação de trabalhos científicos, além do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão com e sem financiamento, os quais merecem destaque os projetos “Danças Africanas Ancestrais” (Figura 1) e “Digitais de Diálogos: saberes ambientais e alimentares para crianças da Sabiaguaba” (Figura 2). Também foram produzidos diversos trabalhos técnicos, entre murais, mapas (Figura 3), relatórios e materiais didáticos, frutos, principalmente, das ações desenvolvidas através dos projetos de pesquisa e extensão.



Figura 1 – Projeto Danças Africanas Ancestrais. Fonte: Autoral (2018).

O projeto configura-se como um projeto de extensão, o qual viabiliza a prática e a pesquisa em Danças Africanas Ancestrais, bem como seus toques percursivos, polirrítmias e harmonias. O projeto foi vencedor na categoria de projeto social do II Prêmio IFCE Inclusivo, promovido pelo IFCE – *Campus* de Maracanaú.



Figura 2 – Encerramento (Avaliação) do Projeto Digitais de Diálogo. Fonte: Autoral (2018).

O Projeto constituiu-se por oficinas socioeducativas com temáticas (Tabela 1) sobre questões ambientais e alimentares, as quais foram definidas previamente em conjunto com a Comunidade, de forma a alinhar suas demandas com as áreas de atuação dos integrantes do Núcleo.

Nº de ordem	Tema
01	O meio ambiente em que vivemos: a comunidade da Sabiaguaba
02	A questão da água: oficina do Terrário
03	A questão da água: análise da água
04	Segurança dos alimentos: oficina de higiene dos alimentos e saúde
05	Oficina de interpretação ambiental: flora e fauna da Sabiaguaba
06	Cultura alimentar: aproveitamento integral dos alimentos
07	A geração de resíduos sólidos: oficina de brinquedos com material reciclado (2 encontros)
08	Oficina de interpretação ambiental: cultura alimentar da Sabiaguaba
09	Avaliação do curso na comunidade

Tabela 1 – Definição dos Temas das Oficinas. Fonte: Pesquisa Direta (2018).



Figura 3 – Mapa dos Festivais Gastronômicos do Ceará 2018. Fonte: LIMA, A. E. F.; RODRIGUES, N. S. ; GADELHA, O. R.

Ademais, ocorreram ainda diversas produções artísticas, entre cartazes, identidades visuais (Figura 4), performances teatrais (Figura 5), exposição fotográfica (Figura 6), dentre outras.



Figura 4 – Identidade Visual da Biblioteca Comunitária Casa Camboa de Sabiaguaba, Fortaleza/CE. Arte: Liara Maria Ramos de Carvalho (integrante do NEABI – *Campus* Fortaleza).

O processo de criação da nova logomarca se deu em etapas, inicialmente através dos relatos dos responsáveis pela Casa Camboa, procurando atender à necessidade de representação do espaço e o papel desempenhado pela Casa na comunidade. Foi feito um apanhado dos símbolos visuais que compõem o ambiente local, e a pedido da coordenação da Casa o principal símbolo da logomarca anterior, um rabo de peixe no mar que também simboliza um livro aberto, foi incorporado ao novo design.



Figura 5 – Performance “Caminhos Difíceis Cortes Profundos” – IFCE *Campus* Fortaleza (2018). Artista: Romário Holanda (integrante do NEABI – *Campus* Fortaleza). Evento: Pré-Marcha contra o Racismo e a Intolerância Racial.



Figura 6 – Exposição Fotográfica “A Cara Negra do IFCE: protagonismos e empoderamento”. Arte: Júlia Brito (2018).

A exposição “A Cara Negra do IFCE: protagonismos e empoderamento” foi um dos diversos eventos organizados pelo NEABI – *Campus* Fortaleza, a qual, posteriormente, também foi apresentada, ainda em 2018, no II Congresso de Estudantes do IFCE, ocorrido no *Campus* de Crateús.

Considerações Finais

A inserção do NEABI – *Campus* Fortaleza nos mais diversos espaços, sua atuação nas mais diferentes áreas, bem como a produção de trabalhos bastante diversificados, foi proporcionado principalmente pelas diferentes áreas de formação e atuação dos integrantes do Núcleo, dentre as quais estão Geografia, Gastronomia, Nutrição, Turismo, Teatro, Música, Artes Visuais, Hotelaria e Gestão Ambiental. Tal constituição foi bastante enriquecedora para o desenvolvimento das ações propostas, por proporcionar

interações e trocas de experiências entre os membros do Núcleo e com as comunidades atendidas pelos projetos.

Pode-se dizer que em seus primeiros seis meses de criação o NEABI – *Campus Fortaleza* já realizou um volume considerável de atividades, em busca de sua consolidação e fortalecimento, no entanto alguns desafios ainda estão postos. Faz-se necessária a mudança da cultura de invisibilidade dos Núcleos diante da instituição, uma vez que, de acordo com o Art. 8º do Regimento dos Neabi's, estes visam “fomentar na instituição a cultura da educação para a convivência, respeito à diversidade étnico-racial, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e comunicacionais”, em que percebeu-se um grande avanço a partir do Projeto de Extensão das “Danças Africanas Ancestrais” e da “Exposição A Cara Negra do IFCE – Protagonismos e Empoderamento”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <<http://www.ensinoafrobrasil.org.br>> Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **LEI Nº 9.985, DE 18 DE JULHO DE 2000.** Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9985.htm>. Acesso em 17 de jun. 2019.

MAIO, M. C.; MONTEIRO, S.: Tempos de racialização: o caso da ‘saúde da população negra’ no Brasil. *In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 12, n. 2, p. 419-46, maio-ago. 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 28, n. 1-3, p. 187-219, jan./dez. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6224>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

REVISTA ESCOLA PÚBLICA. **Ensino da Cultura Afro e Indígena**. Entrevista com Tatiane Cosentino Rodrigues. Ed. 41, 2014. p.42-45.

ROCHA, Helena do S. C. da. **O que sabe quem ensina África na Geografia?** Impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA – Campus Belém. **Revista Thema**, v. 8, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/109/41>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ROCHA, L. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba, 2006.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO MÉTODO PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Uelinton Alves Barbosa
Martha Rosa Figueira Queiroz

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre ações de extensão desenvolvidas em uma turma do ensino fundamental II no Colégio Edvaldo Brandão Correia na Cidade de Cachoeira, no Recôncavo da Bahia no ano de 2018. A atividade faz parte das ações do Projeto de Extensão Ensino de História e Educação Patrimonial, implementado pelo ARÒYÉ. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação Patrimonial e Ensino de História (CAHL /UFRB). O projeto aproxima estudantes de ensino básico com a universidade e graduandos com a educação básica, tendo sempre a dimensão central da educação patrimonial, salienta o uso dos patrimônios culturais, tanto materiais quanto imateriais como recurso didático ou fonte primária para o Ensino de História na educação básica. Para desenvolver o trabalho na sala de aula foi utilizado o método indicado pelo guia de educação patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), utilizando quatro passos na seguinte ordem: A) observação, B) registro, C) exploração e D) apropriação; utilizou-se também a realização de oficinas com linguagens artísticas ofertadas por mestres e mestras das manifestações culturais locais. A abordagem da história e cultura Afro-brasileira se faz necessário, dentre outros aspectos para contribuir com a autoaceitação do/da estudante negro/negra e para construir relações verdadeiramente respeitadas e solidárias entre todos no ambiente escolar. Dessa forma, a educação patrimonial se encaixa como recurso importante, articulada às questões indicadas pelas diretrizes curriculares da educação para as relações étnico-raciais. Enfim, é dessa forma que olhamos a cidade de Cachoeira, berço cultural e artístico, onde existe uma forte presença de elementos culturais afro-brasileiros que podem e devem ser utilizados como elementos no decorrer das aulas, tornando essa ligação entre passado e presente mais compreensível e reflexivo. O projeto ao utilizar os patrimônios tenta fazer com que os alunos tenham facilidade de entender a construção social dessa cidade e refletir sobre a herança africana em seu meio.

Palavras-chave: Ensino de História; Patrimônio Cultural; Cachoeira.

Introdução

O Ensino de História é fundamental para a formação cidadã dos educandos, para isso se faz necessário um ensino que evidencie as contribuições de diferentes povos na formação do Brasil, uma educação étnico-racial que saliente a diversidade do País tem como base um ensino pluricultural bem diferente do ensino positivista eurocêntrico que ainda é predominante nos currículos escolares. Nessa perspectiva a educação patrimonial pode ser incorporada como um método importante para reparar essa desigualdade no ensino, sobre tudo em Cachoeira que é um berço cultural e artístico muito importante, principalmente no que diz respeito à cultura Afro-brasileira.

A metodologia da educação patrimonial busca uma educação que respeita as diferenças e faz com que os estudantes conheçam sujeitos e histórias que as narrativas hegemônicas silenciaram, sendo assim:

Na interrelação entre a disciplina escolar história, os currículos escolares, o conhecimento sobre patrimônio e a educação patrimonial desempenha um papel importante, na formação de uma memória coletiva vinculada ao Estado e a grupos de poder que o controlam (ZARBATO, 2015, p. 86).

Logo a educação patrimonial serve como um instrumento de reflexão e criticidade para os educandos. Durante a realização do projeto Ensino de História e Educação Patrimonial foram utilizados alguns Patrimônios Culturais Materiais e Imateriais como recurso didático e fonte primária para o Ensino de História, necessário enfatizar que desde o ano de 1971 o conjunto arquitetônico e paisagístico de Cachoeira é tombado como patrimônio histórico e artístico nacional. Durante o projeto foram destacados os patrimônios culturais Afro-brasileiros, esses patrimônios podem ser entendidos como “[...] toda expressão cultural que evoca, como espaço de elaboração, a experiência da escravidão ou, como origem, os significados e simbologias que remetem à ancestralidade africana.” (LIMA, 2012, p.16).

As ações pedagógicas do projeto foram desenvolvidas em oito meses na turma do sétimo ano C do turno vespertino no Colégio Edvaldo Brandão Correia⁷⁷ na Cidade de Cachoeira no Recôncavo da Bahia no ano de 2018 a turma tinha um total de 23 estudantes. Através do Projeto de extensão assumimos a regência da disciplina de história no início do mês de maio e ficamos até terminar o ano letivo, juntamente com a supervisão da professora Regente da disciplina, foi necessário assumir a turma para desenvolver as

⁷⁷ É um colégio da rede pública municipal de ensino que até o ano de 2016 pertencia à rede estadual

atividades do projeto, pois as escolhas dos patrimônios que seriam utilizados dependiam do conteúdo que estaria sendo trabalhado na sala de aula e assim determinar a melhor maneira de trabalhar os patrimônios para cada conteúdo.

No período que o trabalho foi desenvolvido na escola, foi incorporada a Educação Patrimonial como método de ensino, “Entendemos que essa ação é necessária, pois é preciso ampliar o nível de apropriação e uso que os estudantes da educação básica fazem dos bens culturais cachoeiranos e sanfelistas”. (QUEIROZ, 2016, p.140), conseguimos realizar com a turma duas visitas aos patrimônios Culturais da cidade utilizando assim os Bens Culturais como fonte primária para o Ensino de História.

Em uma das visitas foi realizada uma oficina de cunho artístico cultural a oficina de Samba de Roda, no Ponto Cultural Samba de Roda de Dona Dalva⁷⁸. Outros Bens Imateriais que foram trabalhados foi a Capoeira e a Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, mas esses apenas através de fotografias e vídeos. Já os Bens materiais que foram visitados e estudados foram; o Cemitério dos Nagôs⁷⁹ ou dos Pretos, a Igreja do Rosarinho, a Igreja do Carmo, e o Museu da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte.

As atividades desenvolvidas seguiram a metodologia do Guia Básico da Educação Patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN⁸⁰) a mesma teve a seguinte ordem: A) observação⁸¹, B) registro⁸², C) exploração⁸³ e D) apropriação⁸⁴. Além de utilizar a metodologia indicada pelo Guia o mesmo serviu como um importante aporte teórico para entender a importância da Educação Patrimonial, nesse sentido o Guia informa que.

A metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças “*chave*” no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera “*ilustração*” das aulas. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.07).

⁷⁸Doutora Honoris Causa pela UFRB (2012), Dona Dalva é pertencente à Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte é uma ativista cultural, foi uma das solicitantes do registro do Samba de Roda do Recôncavo da Bahia como patrimônio Cultural do Brasil e contribuiu para esse Bem Cultural ganhar o título de Obra Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

⁷⁹Pode ser chamado também de cemitério dos Africanos.

⁸⁰É uma autarquia do governo federal vinculado ao Ministério da Cidadania que tem por função a proteção, promoção e preservação do patrimônio Cultural Brasileiro.

⁸¹É o exercício de percepção visual e sensorial pode ser feita de diferentes maneiras.

⁸²É a percepção dos Bens a partir da observação a forma ou objeto ou análise que tem dos Bens.

⁸³É a análise que é e feita a partir da participação ativa entre o indivíduo e o patrimônio seja replicando as expressões culturais ou indo até os patrimônios materiais.

⁸⁴Quando o indivíduo ressignifica para sua própria vida o patrimônio, pode ser através de elementos artísticos, gráficos, audiovisuais ou literários.

Dessa maneira os Bens Culturais podem ser utilizados como uma possibilidade a fim de complementar os conteúdos existentes nos livros didáticos. Sendo assim é necessário enfatizar que através da Educação Patrimonial os patrimônios Afro-brasileiros tiveram um papel importante para aplicação da lei 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira durante todo o currículo do ensino básico de educação essa lei foi alterada em 2008 pela lei 11.645/2008 incorporando em seu texto a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no currículo da educação básica.

Discussão

O espaço escolar sempre foi alvo de disputas na construção dos currículos, pois esse campo é um espaço de poder, e que por muito tempo foi usado para disseminar as ideias a partir dos pensamentos daqueles que estão no controle econômico, social e político é dentro desse contexto de disputas que está inserida a disciplina História no ensino básico. Após a redemocratização do Brasil novas historiografias vêm sendo mesmo que de forma tímida incorporada ao ensino, isso em busca de uma educação mais democrática como a História dos índios, negros e mulheres, isso se deu também por pressão desses grupos a fim de mostrar suas contribuições históricas no desenvolvimento nacional.

A prática do ensino de História busca uma renovação e esta se insere em um novo panorama epistemológico que avança rapidamente no paradigma das ciências humanas: o de contrapor a herança positivista, em que o objeto de estudo era reduzido ao cientificismo a verdades absolutas e incontestáveis, levando a um cenário que considere a diversidade da História em sua dimensão social. (FERREIRA; COSTA, 2015, p.21,22).

De certa forma os movimentos sociais tem conseguido adquirir alguns direitos, a lei 10.639/2003, por exemplo, é uma conquista dos movimentos sociais negros, mas vale ressaltar que antes mesmo da efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. As legislações que ditam as normas da educação já previam um ensino de história que abarcasse as contribuições de diferentes grupos étnicos para a construção do país. De acordo com inciso 4º do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) deveria ser levado em consideração no Ensino de História à relevância da colaboração de diferentes culturas e etnias para a formação da nação brasileira durante todo o currículo dos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996). Essa ideia é preservada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de história;

[...] devem ser selecionados conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente e articulado sem uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processo dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos. (BRASIL, 1998, p.57)

Dessa maneira vale observar que mesmo á LDB e os PCNs defendendo um ensino que enfatize a importância de diferentes povos na formação do país, as narrativas sobre aqueles que não fazem parte do grupo hegemônico aparece nos materiais didáticos de maneira negativa e preconceituosa, Munanga acredita que:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmo conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Para (MUNANGA, 2005) as formas preconceituosas que os negros aparecem nos materiais didáticos junto com outros fatores colaboram para que esses estudantes tenham um maior número de repetência e evasão escolar, quando comparados com alunos brancos, sobre esse acontecimento Fernandes mostra que;

Tendo em vista que Currículos e manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. (FERNANDES, 2005, p. 380).

Sendo assim pode-se dizer que depois de mais de dez anos da efetivação da lei 10.639/2003, sua inserção nas escolas está sendo lenta, por outro lado a aprovação dessa lei mostra que o estado reconhece as desigualdades sociais determinadas pelas relações raciais no país, e de como isso reverbera diretamente na educação ao negar ou negligencia a grande contribuição dos Africanos e Afro-brasileiros para essa nação. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental já traz em seu texto a importância do ensino de história e cultura Afro-brasileira e Indígena.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela. Problematicando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história

brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes europeus e, também, colonizadora nos trópicos. (BRASIL, 351, p. 351).

Essa forma que a BNCC sugere trabalhar a diversidade cultural é colocada de uma perspectiva intercultural, onde não apenas as novas temáticas devem ser inseridas, mas também devem conversar com que já é colocado de forma que nenhuma narrativa seja silenciada em função de outra, ou seja, a historiografia de um povo ou grupo não deve se sobrepor as dos demais.

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.27)

Não é apenas colocar o ensino da história Afro-brasileira, por exemplo, mas para que essa história seja contada a narrativa tem que vir dos próprios negros enquanto sujeitos históricos. Porém isso parece não acontecer à forma que os Afro-brasileiros ainda aparecem nos materiais didáticos demonstram apenas uma visão do branco sobre o corpo negro, o que corrobora para que o espaço escolar seja um local onde ainda exista uma monocultura hegemônica contribuindo para a manutenção do racismo nesse ambiente.

Como foi mostrado anteriormente apesar das leis já preverem o ensino pluricultural os livros e demais matérias didáticos não dão conta de fazerem esse papel, pois, ainda estão carregados com os mesmos moldes de antes da lei 10.639/2003, sendo assim acabam por perpetuar desigualdades e preconceitos, então para tentar acabar com essas desigualdades que a educação patrimonial pode ser utilizada ao trazer por meio dos Patrimônios Culturais elementos que os livros didáticos não dão conta, Fernandes acredita que.

Precisamos, pois, propiciar, por meio do ensino em todos os níveis, o conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico. (FERNANDES. 2005, p.386).

Dessa maneira os próprios patrimônios são usados para demonstrar essa diversidade cultural existente em nossa sociedade, nesse sentido “É preciso ir além de uma visão romântica e despolitizada sobre a diversidade, que ainda paira em nossa

sociedade e nos meios acadêmicos e educacionais. A ênfase na Diversidade Cultural não pode omitir o caráter político dela”. (GOMES, 2008, p. 137).

Materiais e métodos.

Seguindo o entendimento de educação patrimonial trazido pelo Guia básico de educação patrimonial do IPHAN que a define da seguinte maneira:

Trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.04).

As ações pedagógicas que planejamos e realizamos foram voltadas para pensar de que forma os patrimônios culturais poderiam ser usados para valorização da herança cultural negra uma vez que a turma era formada majoritariamente por estudantes negros, fazendo desses patrimônios não apenas fontes e metodologias de ensino mais também instrumentos para uma construção e valorização de identidades e também para promoção da sensação de pertencimento enquanto sujeitos históricos nos estudantes.

Um dos Bens utilizado foi à igreja de Nossa Senhora do Rosário do Monte Formoso conhecida como igreja do Rosarinho, é importante observar esse patrimônio não olhando apenas seu fator religioso, mas utilizando de sua importância enquanto um instrumento de resistência dos negros, essa igreja tem um papel político e social tão forte quanto seu caráter religioso.

A igreja do Rosarinho foi construída em 1864 pela a irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Sagrado Coração de Maria, uma irmandade de negros, importante salientar que assim como outras irmandades, a exemplo, da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, essa também tinha um papel social muito importante às duas irmandades foram utilizadas para conseguir dinheiro no intuito de alforriar negros escravizados no período escravista. Outro ponto que torna a Igreja do Rosarinho tão importante é que junto a ela foi construído no ano de 1874 o cemitério dos Pretos, onde diversas personalidades estão enterradas, são essas pessoas conhecidas na história da cidade por lutarem pelo o fim do sistema escravista ou serem líderes religiosos do Candomblé. A Igreja do Rosarinho e o Cemitério dos Pretos, principais construções do bairro do Rosarinho, feitas em adobe, são

totalmente diferentes das demais construções da cidade (SANTOS, 2010, p.07). O bairro onde estão a Igreja e o Cemitério também é chamado de Rosarinho sobre esse lugar SANTOS acredita:

Trata-se, portanto de um território inicialmente habitado por africanos e seus descendentes em maioria, no decorrer do tempo, com o falecimento dos africanos e o declínio do tráfico transatlântico, o bairro fica com uma população expressiva de afrodescendentes. (SANTOS, 2010, p. 08).

São esses motivos que fazem com que a igreja do Rosarinho e o cemitério dos Pretos enquanto Bens materiais são tão importantes para discutir questões raciais e sociais, pois os mesmos trazem consigo uma série de elementos que podem ser trabalhados em diferentes períodos históricos do Brasil, com uma narrativa não eurocêntrica.

Os patrimônios e suas histórias foram apresentados aos educandos ainda na sala de aula isso foi feito com todos os patrimônios que foram trabalhados, no período que ocorreu a primeira visitação a temática principal que estava sendo estudada era resistência negra, nessa visitação os estudantes foram levados à igreja do Rosarinho e também nesse momento foi realizada a oficina de samba de Roda no Ponto Cultural Samba de Roda de Dona Dalva, nessa mesma oportunidade os educandos foram levados no Cemitério dos Pretos ou Cemitério dos Africanos, no Museu da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte e na Igreja do Carmo.

Os estudantes puderam perceber então as dimensões sociais e em seu meio perceber como foram constituídas as relações raciais em nossa sociedade, puderam também compreender que diferente do que aparece nos livros didáticos os negros não foram passivos aos processos de exploração que sofriam, que as conquistas de direitos do povo negro foram resultados de diferentes formas de resistência, pressão e luta dos Africanos e Afro-brasileiros. Apesar de outros Bens terem sido utilizados esses serão analisados em outro momento, uma vez que o objetivo aqui foi mostrar como Patrimônios Afro-brasileiros podem ser utilizados para o ensino de história numa perspectiva não eurocêntrica, tornando o processo educativo democrático, isso ao analisar apenas as potencialidades da Igreja do Rosarinho e Cemitério dos Pretos já foi possível observar.

Conclusão

O ensino-aprendizagem de história abre um espaço necessário para discutir as questões raciais que existe no país, é necessário que a educação seja inclusiva de forma

real, que se adeque as necessidades dos estudantes, que fale das participações de diferentes grupos étnicos na construção do país. As diferentes experiências pedagógicas que ocorreram durante o projeto sejam elas; apresentação dos patrimônios, visitação aos Patrimônios Culturais; Igreja do Rosarinho, Cemitério dos Petros (Nagôs), Museu da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte e através da Oficina Artística Cultural tiveram uma boa recepção pelos educandos.

Foi notado um retorno positivo dos estudantes, pois os mesmos mostraram mais interesse nas aulas, puderam conhecer os processos históricos a partir de patrimônios que fazem parte de seu cotidiano, tornando a história algo que realmente lhes fazem sentido, os alunos se sentiram representados ao perceberem essas histórias que não aparecem nos livros didáticos, histórias essas que mostram o protagonismo de negros nas lutas por direitos em busca de uma sociedade mais justa. Isso foi muito importante para os educandos compreenderem os períodos históricos trabalhados e conseguirem fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o meio em que vivem. Ao analisarem a história dos Patrimônios Culturais Afro-brasileiros puderam notar como os mesmos tinham e ainda tem um papel de resistência não apenas no sentido cultural, ou seja, de preservar os costumes, mas também de resistência político-social.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: *História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

DALVA Damiana de Freitas. Arquivo de som e imagem Dalva Damiana de Freitas. Disponível em: <<http://culturadigital.br/arquivodalvadamianadefreitas/dalva-damiana-de-freitas/>>. Acesso em 19 de julho de 2019.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERREIRA Carlos Augusto Lima e COSTA, Marcella Albaine Farias da. ENSINO, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO COM/SEM CONVERGÊNCIAS. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 13-30, jul./dez. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação brasileira. In: BARROS, José Márcio(Org). **Diversidade cultural da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>>. Acesso em 19 de julho de 2019.

LIMA, Alessandra Rodrigues. **Patrimônio Cultural Afro-brasileiro: narrativas produzidas pelo Iphan a partir da ação patrimonial**. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/BID/UNESCO, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. Ensino de História e Educação Patrimonial: uma experiência em Cachoeira e São Félix/Bahia. **Revista Extensão**. 10. ed. Cruz das Almas, UFRB, v.10, n.1, p .139-152. Junho. 2016.

SANTOS, Sara Pereira dos. Territorialização afrodescendente em Cachoeira: Resistências e Negociações. **I Encontro de História do CAHL**, Cachoeira, 2010.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Ensino de História, Patrimônio cultural e currículo: Reflexões sobre ações educativas em educação patrimonial. **Revista labirinto**, V.22, p. 77-90, Porto Velho, 2015.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

MENINAS NEGRAS E BONECAS PRETAS: DESCOBERTAS, ENCONTROS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Sheila Gomes de Melo

Introdução

O artigo apresenta o relato de uma experiência pedagógica, ocorrida no âmbito da disciplina *Educação e Afrodescendência*, em uma turma do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual da Paraíba-campus III-Guarabira, ao longo do primeiro semestre do ano de 2019.

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do *campus* III-Guarabira/PB, em vigor desde o ano de 2016, a disciplina *Educação e Afrodescendência* apresenta a seguinte ementa: Abordagem histórica sobre os povos negros na sociedade brasileira; Os elementos afros na formação cultural do Brasil; Conceitos de preconceito, discriminação, estereótipos e racismo. História da Educação e a identidade negra; Ações Afirmativas.

Após o reconhecimento do que preconiza a ementa, especificamente quanto a questão a Identidade Negra, foi construída uma Sequência Didática, desenvolvida a partir de atividades lúdicas e participativas, com o intuito de contribuir com a desconstrução do estereótipo negativo associado as bonecas pretas e, por consequência, a construção da autoestima das crianças negras, tendo como referência as bonecas pretas. Com isso, trazer o cotidiano das brincadeiras e dos brinquedos para abordar o estereótipo negativo relativo as bonecas pretas foi a proposta pedagógica

De acordo com Bento (2002), construiu-se no Brasil um imaginário extremamente negativo sobre o/a negro(a), que influencia na construção da sua identidade racial, podendo abalar a autoestima das pessoas negras e, não raramente, culpabilizando-as pela discriminação que sofrem e como se não bastasse, justificam-se as desigualdades raciais a partir de critérios meritocráticos.

As atividades buscaram oportunizar aos/as futuros(as) docentes um espaço de discussão das relações étnico-raciais, permitindo que os(as) mesmos(as) compreendessem os estereótipos atribuídos as bonecas negras e como estão relacionados a autoestima das crianças negras, especialmente das meninas negras. Também foi

possível ressignificar o papel da Escola e do(a) professor(a) na luta por uma Educação Antirracista, diante de uma sociedade na qual as crianças negras não se sentem representadas nas bonecas, e, sobretudo, que vislumbrassem o uso de recursos didáticos pedagógicos na construção de estratégias que podem ser desenvolvidas nas escolas para atenderem o que prevê a lei 10.639/03(BRASIL, 2003).

Assim, vislumbramos despertar nos/nas estudantes (futuros docentes) o respeito pelas diferenças, baseado no empoderamento e na busca constante da diminuição das desigualdades raciais.

A Sequência Didática: construindo a autoestima da criança negra

Reconhecendo que os efeitos do racismo e do preconceito, vivenciados ao longo da vida social das crianças negras, estão também presentes no espaço escolar, pois “são nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescentes negros...” (GOMES, 2007, p. 238), e que os/as docentes nem sempre têm atitudes propositivas quando se deparam com situações de discriminação racial, urge uma formação docente que contemple em seu currículo as abordagens voltadas para a Educação das relações étnico-raciais.

Uma formação docente deve propor a superação do discurso que enaltece o modelo europeísta, na qual as pessoas brancas, loiras e de olhos azuis são tidas como belas e bem sucedidas e, ao contrário disso, negros e negras são vistos/as como feios e subalternos. Cabe aos/as docentes em formação, e também aos/as profissionais que formam docentes, a busca por ressignificarem suas crenças, olhares e posturas diante das inúmeras possibilidades e práticas pedagógicas antirracistas. No caso das crianças negras, tais mudanças, podem, no bojo das relações raciais e sociais estabelecidas nas escolas, influenciar positiva ou negativamente na autoestima. Corroborando com o que afirma Fonseca(2016):

Se olharmos pelo lado do processo vital da formação humana na instituição escolar, fácil é identificar a economia de afetos e desrespeito à criança negra na fase em que carinho, atenção cuidado são fundamentais para um desenvolvimento sem sofrimentos evitáveis (FONSECA, 2016, p. 82).

O sistema educacional, ao reproduzir as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, ocorridas em qualquer outro espaço de interação formal ou não-formal,

faz com que crianças e jovens negros/as vivenciem situações que os/as deixem vulneráveis às práticas discriminatórias, interferindo no desenvolvimento emocional e cognitivo desses sujeitos, acarretam nos indivíduos negros: desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar.

Nas palavras de Munanga (2005), fazendo de nós verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

As atividades desenvolvidas na Sequência Didática foram divididas em três etapas, cada uma, contou com a utilização de alguns recursos didáticos (cordel, vídeo e bonecas de pano). Buscou-se, a partir do planejamento proposto pela docente, a execução das atividades previstas e pensadas para quatro (4) aulas. A participação dos/das estudantes da turma foi de mais de 90%, pois tivemos apenas 3 ausências de uma turma de 35 pessoas matriculadas.

Os itens, a seguir, descrevem, detalhadamente, o desenvolvimento da Sequência Didática. No item “Diversidade: descobrindo a invisibilidade das bonecas pretas”, descreve-se a primeira etapa consistiu da leitura e das reflexões do Cordel “A boneca preta de Juju”, da autora Jarid Arraes. Na segunda etapa, o item “Representatividade: encontrando as razões da importância das bonecas pretas”, deu-se a interpretação coletiva e uma produção textual a partir do clipe “Falsa Abolição”, da dupla Tarja Preta E, por fim, no terceiro item “Ludicidade: possibilitando a valorização das bonecas pretas”, estão os depoimentos e as apresentações cênicas utilizando as bonecas negras artesanais, confeccionadas em tecido.

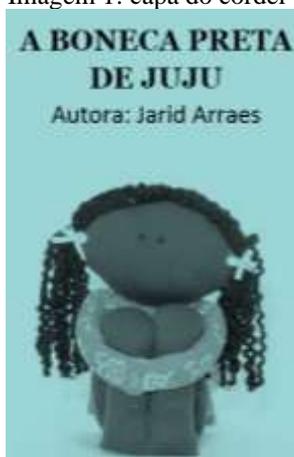
Diversidade: descobrindo a invisibilidade das bonecas pretas

*Julia tinha onze anos
Quando muito encasquetou
Revirou os seus brinquedos
E, algo logo observou:
Só boneca bem loirinha
Da família ela ganhou.*

(A boneca preta de Juju, Cordel de Jarid Arraes)

Iniciamos a Sequência Didática com o cordel infantil que conta a história de Juju, uma menina negra que queria ter uma boneca parecida com ela, mas que não era possível de encontrar, até que sua mãe decide mudar essa realidade confeccionando uma boneca de pano preta para presentear a menina Juju. O cordel tem como título “A boneca preta de Juju”, da autora Jarid Arraes, foi o primeiro recurso escolhido, pois apresenta exatamente a temática proposta, que é a questão a identidade da criança negra a partir da representatividade das bonecas.

Imagem 1: capa do cordel



Fonte: Arraes(2016)

A atividade consistiu na leitura do Cordel, a partir da cópia das estrofes que foram distribuídas entre os/as estudantes. Cada verso foi lido por uma pessoa, portanto, foram vinte e oito(28) versos lidos para a conclusão do cordel. Todas as pessoas ouviram atentamente a leitura, e foi solicitado aos presentes que lessem os verso de forma que ouvíssemos a declamação, respeitando a rima e como voz alta. Questionamos se algumas das pessoas já conheciam cordéis e a forma correta de leitura, alguns relataram que sabiam, mas a maioria disse nunca ter declamado na frente de outras pessoas. Mas, mesmo assim, não houve constrangimento e nem recusa para a leitura.

Concluída a leitura, passamos para o segundo momento em que foi fomentado o debate. Lançamos algumas questões, tais como: Quem eram as personagens descritas no cordel? Em que contexto a história foi contada? Qual a temática abordada? Quais sentimentos estavam presentes e são possíveis de serem apontados? Etc.. A partir dessas questões, e de outras percepções levantadas, o debate ocorreu.

Algumas pessoas usaram os versos, e na ocasião, releram um ou outro para ilustrar o que expressavam. Outras disseram que conheciam ou já haviam presenciado situações semelhantes. Foi bem recorrente a constatação da não presença de bonecas negras nas lojas, nas famílias, nas escolas e, também, o quanto não há uma preocupação dos adultos em relação a questão da representatividade negra. Uma pessoa relatou que não havia pensando na importância das meninas negras se verem nas bonecas, pois segundo o relato “O padrão é a boneca ser loira dos olhos azuis”. Assim, após cerca de trinta(30) minutos, entre a leitura do cordel e o debate da temática, seguindo para a próxima etapa, descrita a seguir.

Representatividade: encontrando as razões da importância das bonecas pretas

*Meninas negras
Não brincam com bonecas pretas
Somos todos iguais
Porque você me rejeita(refrão)
(TARJA-PRETA)*

Neste segundo momento, fizemos a interpretação coletiva e uma produção textual individual a partir do clipe “Falsa Abolição”, da dupla Tarja Preta. Para a interpretação do clipe, iniciamos pontuando que o clipe foi gravado, em 2013, nas ruas da periferia de Santos/SP, onde a dupla feminina de rap Tarja Preta surgiu. A periferia exibida no clipe, como em muitas outras do nosso país, é composta majoritariamente por pessoas negras. Percebe-se então que diversas mulheres e meninas negras participam do clipe e aparecem no cotidiano do espaço em que moram (imagem 2).

Imagem 2: Dupla Tarja Preta no clipe “Falsa Abolição”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU>

Foi apontado no grupo que uma menina recebe destaque no clipe, e sempre que a mesma aparece a imagem está em preto e branco. A menina é descrita como negra e num

local onde ficam os barracos, acredita-se que seja em uma favela suspensa por palafitas. Chama a atenção o fato da menina ter nas mãos uma boneca loira e a expressão facial da criança é sisuda, melancólica e com um olhar distante (imagem 3).

Imagem 3: menina negra no clipe “Falsa Abolição”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU>

Ao serem indagadas se conheciam o clipe ou a dupla, todas as pessoas disseram que desconheciam tanto o clipe quanto a dupla feminina. Apontaram ainda que não conhecem e/ou apreciam o estilo musical- o rap, mas que a letra da música é muito bonita, forte e representativa. Em consonância com a epígrafe inicial, podemos dizer que meninas negras e bonecas pretas não compõe um retrato muito comum na relação entre e a criança e o lúdico.

Após o debate acerca do vídeo foi proposto que, em trios, fizessem a reestruturação/modificação de uma frase que aparece no final do clipe, e que é a primeira parte do refrão da música. A frase foi “Meninas negras não brincam com bonecas pretas” e a regra para a reestruturação/modificação baseou-se na inclusão de uma ou mais palavras a frase original. Como a turma era composta por 29 alunos presentes, ti vemos 10 frases construídas, pois também formou-se, além dos trios, uma dupla. Algumas das frases sugeriram a inclusão de uma palavra, como por exemplo: “Meninas negras não ainda brincam com bonecas pretas”. Outras frases sugeriram mais de uma palavra, é o caso de: “Nem todas as meninas negras não brincam com bonecas pretas”. Todos os grupos foram convidados para a leitura da sua frase, após a alteração das mesmas. Com isso, pode-se observar que ao lerem as produções os grupos puderam compartilhar as suas opiniões e, ao mesmo tempo, refletirem acerca do sentido de cada afirmativa.

Ludicidade: possibilitando a valorização das bonecas pretas.

*...Deixem que as crianças brinquem
Enquanto eu medito, penso, poetiso
Enquanto eu extravaso
A minha angústia ou a minha ternura...
(TRINDADE, 2008, p.150)*

Nesta etapa retomamos a discussão da etapa inicial e, ainda, questionamos os/as estudantes quanto as percepções acerca da não presença das bonecas negras nos espaços escolares, no comércio, nas famílias e em outros espaços e instituições. A maioria concordou que vêm um número reduzido de bonecas negras nos espaços mencionados. As alunas, algumas delas negras, disseram não ter tido bonecas negras na infância.

Os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano infantil, tanto nos espaços não escolares como nas escolas e creches. As crianças, desde muito cedo, têm contato com o universo lúdico e com as possibilidades de aprendizagem advindas dessa interação. No entanto, é sabido que o espaço escolar, por muitas vezes, restringe ou até mesmo, suprime os momentos lúdicos. Momentos estes, que propiciam aprendizados diversos para os/as estudantes.

Para depoimentos e apresentações cênicas utilizamos algumas bonecas negras artesanais, foram 15 bonecas ao todo, confeccionadas em tecido. As mesmas foram colocadas próximas uma das outras em cima de algumas carteiras (imagem 5). Feito isto, pedimos que dez(10) estudantes levantassem e pegassem um dos papéis distribuídos. Em cada papel havia o nome e a descrição de personagens que deveriam ser interpretados: um/uma gerente de uma loja de brinquedos, três vendedores ou vendedoras da loja, um/uma representante da fábrica de bonecas que a loja vendia e cinco consumidores que iriam até a loja.

Imagem 5: cadeiras e bonecas pretas



Fonte: elaborada pela autora, 2019.

A dinâmica da atividade deu-se da seguinte forma. Foi solicitado aos/as compradores(as) que chegassem até a loja para comprar bonecas brancas. Aos/as vendedores(as) cabia a missão de dizer que na loja não haviam bonecas brancas, apenas negras, mas tentassem convencer os/as compradores(as) a levarem as bonecas negras. Aos/as compradores(as) deveriam recusar a proposta de levar bonecas negras e argumentavam a razão pela qual só queriam bonecas brancas(imagem 6).

Imagem 6: estudantes na atividade da loja de brinquedos



Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Após esta abordagem, o/a gerente foi indagado pelos/as vendedores(as) sobre a não disponibilidade das bonecas brancas na loja. O/a gerente foi procurar a/o representante da fábrica de bonecas para buscar informações quanto a fabricação das bonecas brancas. A resposta da/do representante para a/o gerente foi de que não havia bonecas brancas no mercado, pois a procura era muito pequena, por isso a fábrica não tinha interesse em aumentar a produção. O/a gerente voltou aos vendedoras e/ou vendedoras para explicar a carências das bonecas brancas.

Vê-se que a proposta buscou a inversão da realidade descrita nos depoimentos. Ao invés de bonecas negras serem escassas, como é comum e foi amplamente afirmado pelos/as estudantes, as bonecas brancas é que estavam em falta na loja fictícia. A ideia foi fazer com que os/as estudantes problematizassem a ausência das bonecas brancas, buscando argumentos para justificar a carência das bonecas procuradas e a não aceitação das oferecidas.

A etapa foi concluída com os/as estudantes apontando o que acharam da atividade. Nos depoimentos, sobre as impressões de tudo que foi vivenciado, alguns enfatizaram a complexidade da temática, ou seja, o quanto a questão é delicada e difícil. No entanto,

afirmam o quão importante foi a atividade, tanto para a formação como futuros docentes, quanto pela reflexão das suas histórias de vida.

Considerações finais

A partir da compreensão de que os estereótipos negativos atribuídos as bonecas negras não contribuem com a autoestima das crianças negras, surgiram sugestões para superação da ausência destes brinquedos e como a Escola poderia propor atividades para desconstruir alguns estereótipos construídos sobre os afrodescendentes e garantir que a representatividade negra esteja presente no contexto educacional. Em vários momentos, os/as estudantes sentiram-se tocados(as) com a temática, pois reviveram momentos da infância. Também, ressignificaram a importância da presença das bonecas pretas para as crianças negras, pois concluíram que a construção da identidade étnica das mesmas dá-se com a representatividade.

Referências

ARRAES, Jarid. Cordel “A boneca preta de Juju”. 2016.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. 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. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

FALSA ABOLIÇÃO. Direção: Dino Menezes. Michel Custódio e Renato Lone; Santos, 2013. (6':4"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU>
Acesso em: 15 de julho de 2019.

FONSECA, Ivonildes da Silva; As brincadeiras infantis e os mecanismos discriminatórios contra as crianças negras. In: FONSECA, Ivonildes da Silva; COSTA, Marta Furtado; CHAGAS, Waldeci Ferreira. (Org.). **Estudos étnico-raciais na educação básica**. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: BRASIL. MEC. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. São Paulo: Ediouro: Editora Segmento Farma, 2008.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

“TODOS SABEM COMO SE TRATAM OS PRETOS”: AÇÃO EDUCATIVA EM UM ESPAÇO EDUCATIVO “QUASE BRANCO”

Marcos Ferreira Gonçalves

Sandra Regina Mendes

Introdução

A parte inicial que titula este trabalho, é bom que se saliente, refere-se a uma composição musical⁸⁵ e seu uso aqui nos parece extremamente pertinente. Escrita em meados da década de 1990, em momento que as discussões étnico-raciais estavam restritas a poucos nichos acadêmicos, a composição, em toada hip-hop, traz para a esfera popular uma reflexão pautada no sistema de exclusão, de base racial, vigente em nosso país. Ao usar o Haiti como uma referência geográfico-racial, a letra busca produzir nos ouvintes uma tomada de consciência sobre todas as mazelas de cunho histórico e social que marca o passado e o presente da população negra no Brasil, que representa a parcela majoritária de nossa sociedade.

Para além dos significantes aqui expostos, é importante destacar que o mundo acadêmico se digne a enxergar as várias possibilidades oriundas das artes brasileiras, pois, em muitos casos, para alguns segmentos de nossa sociedade as artes e as ciências que tratam do humano são percebidas como dimensões em campos antagônicos, contudo, o que se observa é que, embora utilizados métodos distintos, ambas apresentam aproximações de caráter complementar.

Historicamente, as artes têm apontado caminhos reflexivos sobre os estigmas nacionais e a produção acadêmica não pode estar “desconectada” das possibilidades de leitura que essas vias representam⁸⁶. Neste sentido, e na busca de uma exemplificação, é importante destacar uma composição nordestina recente, do compositor maranhense Zeca Baleiro, que aponta: “percebam que a alma não tem cor, ela é colorida, sim, ela é

⁸⁵ A composição Haiti foi gravada por Caetano Veloso e Gilberto Gil no disco Tropicália 2.

⁸⁶ Durval Albuquerque Junior em **Invenção do Nordeste e outras artes** aponta o papel preponderante das produções artísticas na construção do imaginário nacional, como se pode depreender do próprio título da obra.

multicolor”. Ao passo que a canção do poeta dá uma resposta poética a um falar ancestral brasileiro que diz há várias gerações “é negro, mas de alma branca”, ela (a canção) também convoca a sociedade contemporânea a refletir sobre suas práticas cotidianas em relação ao negro e ao racismo intrincado em determinados falares sociais, estes, que mesmo datados dos tempos coloniais e ou imperiais, ainda se fazem presentes nos dias atuais.

Posto isso, destaque-se que este trabalho objetiva não uma discussão sobre as artes em si mesma, muito embora elas componham um elemento estrutural da nossa ação, mas visibilizar uma prática educativa em História. Essa prática, novamente ressalte-se, não representa uma ação marcada pelo cunho da inovação ou do extraordinário, todavia, acreditamos, a partir de nossas próprias experiências no magistério, que o ensino de História voltado para os/as jovens da educação básica tem se tornado um exercício árduo⁸⁷, logo socializar algumas experiências em educação pode ser de alguma valia para outros professores que buscam realizar de forma séria o processo de ensino e aprendizagem e, desta forma podem ressignificar suas práticas docentes observando aspectos de outras experiências pedagógicas.

Não há dúvida que o ensino básico brasileiro, principalmente o público, enfrenta uma profunda crise, na qual os objetivos básicos da formação previstos nas legislações que o regem, como conscientização cidadã ou a formação de leitores críticos, pressupostos elementares para outras habilidades ao longo do ensino fundamental e médio, não têm sido alcançados. Desta forma, a prática docente, tornou-se um desafio, por vezes desesperador, para aqueles que exercem a função de professor com responsabilidade.

Antes de irmos adiante, parece-nos importante destacar que as reflexões em torno de práticas em educação, que estabeleçam diálogo de alguma forma com uma educação já denominada de antirracista, não podem ser pensadas sem a compreensão que há uma longa trajetória histórica já trilhada. Este caminho já percorrido nos permite, na atualidade, algumas realizações educativas, mesmo em ambientes mais conservadores

⁸⁷ Os fatores em questão são muitos, mas, a título ilustrativo, podemos apontar: a pouca afeição à leitura canônica por parte dos/as discentes; a inserção de novas tecnologias de comunicação entre os/as jovens; a ausência ou o pouco uso dessas mesmas tecnologias nos ambientes escolares; e o despreparo dos docentes em lidas pedagogicamente com o mundo tecnológico moderno.

que não enxergam a necessidade de tais práticas e não seja presente o estímulo de gestão e coordenação para este tipo de ação educativa.

Não é demasiado lembrar que a Lei 10.639/2003, festejada por muitos(as) no momento da sua promulgação, não é de fato aplicada em muitos ambientes escolares, como é notório para parte significativa dos que fazem educação neste país. Sem querer sermos leviano, é possível afirmar que escolas públicas geridas e coordenadas por pessoas que não se percebem nas suas identidades e nem enxergam a importância neste tipo de discussão, a lei, seus desdobramentos e inserção nas diversas disciplinas não é constante no cotidiano da escola, limitando-se a, em geral, a eventos específicos.

Caminhos educacionais formadores

A Lei 10.639 data de janeiro de 2003 e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Não há sombra de dúvidas que sua aprovação representa uma grande conquista da sociedade brasileira no seu todo e resulta em um primeiro passo na tentativa da desconstrução de um sistema de exclusão e sub-julgamento operante há séculos. Na obra *Na Minha Pele* (2017) de Lázaro Ramos, o autor aponta que com a emergência da lei “surgiu um fio de esperança”. Neste trabalho, o ator-escritor mescla narrativas pessoais com outros relatos de personalidades diversas do cenário nacional, muitas delas comprometidas com as questões relacionadas aos afro-brasileiros. Na obra, fica claro que Ramos se preocupa com o preconceito racial existente no Brasil, temendo inclusive pela segurança de seus filhos no cotidiano carioca e por este motivo, entre outros, atua como educador.

Seu trabalho também nos faz enxergar que a educação que priorize a temática racial se faz necessária e, não parece demasiado sentenciar, é urgente, entendendo aqui que a educação pode ser o caminho para que muitos(as) se conscientizem das suas identidades e inclusive construam de maneira sólida o orgulho do seu pertencimento racial. O próprio autor ilumina a questão da importância da consciência de si e do empoderamento quando narra seu entendimento sobre “seu não lugar no mundo” experienciado na infância e, posteriormente, já na fase adolescente para adulta, sua formação identitária e profissional junto a um grupo teatral na cidade de Salvador, o Bando de Teatro do Olodum, que segundo o mesmo foi um “divisor de águas” na sua trajetória humana.

Entretanto, antes de seguirmos, é importante destacar aquilo já sentenciado anteriormente, a educação antirracista defendida na atualidade é uma conquista histórica e há um caminho trilhado. Para ilustrar a questão, obviamente sem querer dá conta da amplitude que a temática recobre, posto existir uma vasta bibliografia que versa sobre as instituições, personalidades e trajetórias envolvidas nesta luta, podemos aqui ressaltar inicialmente os estudos de Manuel Querino e Edison de Souza Carneiro, datados das primeiras décadas do século XX na Bahia, que, em seu conjunto, representam as primeiras análises críticas produzidas por autores negros sobre o papel e a importância da presença africana no Brasil.

Nesta mesma linha, os Congressos Afro-Brasileiros organizados em Recife e Salvador na década de 1930 representam marcos de extrema importância para o início das discussões raciais no Brasil, constituindo-se como espaços pioneiros no debate sobre os mecanismos de exclusão que marcam o cotidiano da população negra, representando desta forma a configuração de um campo de investigação e reflexão que se consolidará nas décadas seguintes.

Não se pode esquecer também, mediante sua importância, o Teatro Experimental do Negro, que teve sua fundação nos anos de 1940 no sudeste brasileiro, e postulava um fazer artístico engajado, defendendo a igualdade racial por meio da educação. Fazem parte deste cenário de vida e militância educativa através das artes: Abdias Nascimento, Lea Garcia, Ruth de Souza, entre outros. Este grupo questionou, entre outros comportamentos e atitudes presentes na sociedade brasileira, o padrão estético europeu nos Concursos de Miss, à época o expoente maior de beleza, ressaltando que contribuíssem para a formação de gostos, hábitos e identidades. Todavia, ao excluir as mulheres negras dos certames, contribuíssem também para que este público negro não se enxergasse com potencialidades estéticas positivas. Desta forma, o Teatro Experimental do Negro para além da sua missão principal, militava pela visibilidade negra e é possível pensar estas ações como ações educativas de importância plural para a sociedade.

Parece-nos que seria um erro deixar de atentar para a publicação da obra sociológica e histórica: *Casa Grande e Senzala* do mestre de Apipucos, Gilberto Freyre. Entende-se que esta obra, seja por meio das críticas positiva ou negativa despertadas à época do lançamento (anos de 1930) e nos tempos posteriores, acabou por semear uma ampla discussão nos meios acadêmicos e, de certa forma, contribuiu para que a temática

da miscigenação, identidade negra e outras questões relacionadas ao povo negro entrasse na pauta brasileira. Peter Burke em estudo recente que nomeou de: *Repensando os trópicos* (2009) analisa a trajetória do intelectual do Recife e dedica-se a analisar minuciosamente esta obra e sua repercussão seja no Brasil ou no exterior e as contribuições que a obra deu para ampliação da cultura material.

Não há margem que se duvide que a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais, o CEAO, na cidade de Salvador, em fins dos anos cinquenta do século XX, também foi de valiosa importância para ampliação das discussões em torno das temáticas afro-brasileiras. Luiza Nascimento dos Reis, no artigo *África in loco*, assim sintetizou este episódio singular para a Bahia.

O Centro de Estudos Afro-Orientais foi fundado na Universidade da Bahia em 1959 com o objetivo de desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão. Seu primeiro diretor, o luso-brasileiro George Agostinho da Silva reuniu jovens pesquisadores baianos com disposição para enveredar nos temas africanos e afro-brasileiros. O objetivo de realizar pesquisas de campo no continente africano fez convergir pesquisadores com formações acadêmicas diversas. Waldir Freitas Oliveira, Vivaldo da Costa Lima, Yêda Pessoa de Castro, Guilherme Castro e Júlio Santana Braga destacaram-se nessa experiência pioneira de pesquisa em países da África ocidental numa década na qual houve o despertar do interesse pela história africana no Brasil. (REIS, 2017, p.45)

Ao que se pode apurar, naqueles dias de 1950 a cidade do Salvador vivia uma efervescência cultural significativa e a temática do negro não ficava de fora. Não é demasiado lembrar que Salvador desde a colônia foi marcada pela cor negra na pele e na cultura em sentido amplo, o pioneirismo neste tipo de estudo estava e está em total concordância com a cidade e seus indivíduos.

Os tambores dos Blocos de pretos Olodum e do Ilê Aiyê, fundados na década de 1970, estão para além de batucadas e não podem passar despercebidos aqui. De fato, estas associações culturais são expoentes de formação de identidade negra na capital da Bahia, são projetos educacionais que muito têm contribuído para a conscientização cidadã de muitos indivíduos negros, em muitos casos marcados historicamente por processos de exclusão social.

Por fim, como sinalizado, não é intenção fazer aqui um levantamento de todo este conjunto de ações educacionais já trilhados por muitos(as) em diferentes lugares do

Brasil, apenas mapeamos ao nosso modo, (pois na pesquisa sempre há escolhas e caminhos) algumas instituições e personalidades em torno da questão central.

A ação educativa: Sou negro, sou resistência

Como já sinalizado realizar educação na atualidade se tornou uma tarefa árdua, de fato, os mecanismos tecnológicos inseridos nas sociedades nas últimas décadas modificaram hábitos e costumes e a escola não ficou fora deste processo. Sem pleitear ampliar aspectos gerais do cotidiano escolar neste tempo tratado por muitos de modernidade tardia, há algo significativo hoje a ser considerado, trata-se da “fuga do real”: o aluno está presente em sala de aula, todavia, o acesso as redes sociais, faz com que ele não perceba nem o tempo nem o espaço que está presente, destaca-se que tempo e espaço são elementares para a compreensão da História. Entretanto, neste caso, faz com que ele não perceba e participe de nada que está acontecendo na sala de aula, logo, o ensino e aprendizado fica comprometido. Desta forma, o cotidiano escolar nos aponta para novas pesquisas a serem realizadas.

Posto isso, salienta-se que a ação educativa aqui apresentada foi influenciada, sobretudo, por entender que o alunado envolvido nela desconhece significativamente as discussões em torno de identidade negra e por este motivo entendemos que abrir esta discussão na aula de História seria de suma importância. Outro aspecto marcante foi um dado diagnosticado através de um questionário aplicado com os discentes pelos bolsistas do projeto PIBID⁸⁸ e estagiárias da formação em História do campus XVIII da UNEB. Neste, os dados revelaram que em uma sala de 40 estudantes, “pretos ou quase pretos”⁸⁹, ou seja, pardos e ou próximos a isso, apenas dois alunos se identificaram como negros.

Posterior a aula, no momento de reflexão com os bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID, entendemos que a incompreensão em torno da própria identidade entre os discentes da educação básica era marcante e, por este motivo, optou-se em desenvolver um projeto que priorizasse este tema, obviamente em sintonia com os conteúdos já

⁸⁸ **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**, criado pelo Ministério da Educação-MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES/ Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB que promove a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, de 4,4.

⁸⁹ Neste caso faz alusão a música Haiti de Caetano Veloso e Gilberto Gil

programados. Neste momento foi decidido também que se realizasse algo no percurso do projeto, alguma ação que impactasse na estima dos alunos assistidos pelo Programa. Entendeu-se que o escamotear sua cor estava diretamente relacionada com a ignorância em torno do tema e também com a baixa estima. Este tema da dissimulação da cor já foi analisado em diversos textos de diferentes teóricos, dentre eles, é possível salientar alguns textos de Lilia Moritz Schwarcz.

Uma vez que se optou pelo desenvolvimento do projeto em três semanas e foi intitulado pelos bolsistas: *Sou Negro, sou resistência*, entendido ainda como uma ação de afirmação nas suas entrelinhas e voltado marcadamente para atender jovens de um bairro da periferia da cidade de Eunápolis no extremo sul baiano. Foi definido as linhas gerais, como objetivos e ações do percurso/metodologia que serão apresentadas mais adiante.

Antes de prosseguir nesta narrativa sobre esta ação educativa, parece-nos pertinente abordamos o *lócus* da ação, entende-se que qualquer processo educativo deve atentar para o lugar onde se está realizando a ação e os sujeitos envolvidos. Neste trabalho este *lócus* foi denominado de “quase branco”, referindo-se a cidade e a escola.

O lócus da ação: a cidade e a escola

A cidade de Eunápolis fica localizada no extremo sul baiano, já nas proximidades do Estado de Minas Gerais e também do Estado do Espírito Santo. Culturalmente poderíamos enfatizar a cidade e seus modos como pertencente ao hibridismo cultural defendido por alguns autores como Stuart Hall (2004). Sendo considerada como uma área de fronteira, mediante sua localização, a cidade agrega valores e hábitos de culturas díspares seja da cultura mineira, capixaba e também da cultura baiana. Tudo isso é notável no cotidiano citadino, seja nos falares, na culinária presente nas casas dos munícipes e seus restaurantes ou de forma mais ampliada em seus modos. Entretanto, parece faltar uma visibilidade da sua população negra, na mesma medida que discussões referentes as suas identidades.

De acordo com o censo 2010, de uma população total 100.196.000 habitantes, apenas 12.251.000 se declaram como negra, o que evidencia, diante de constatações empíricas, por morar na cidade, a incipiência do reconhecimento da identidade negra local. Salienta-se também que o fato não representa uma novidade, como já evidenciado, um diagnóstico ou uma amostragem já havia nos revelado na escola aquilo que aparece no censo. Nesse sentido, a escola se constitui como um espaço privilegiado para provocar

a construção de novas narrativas e contribuir com uma educação voltada para a democracia mais plena e a igualdade de direitos. Neste sentido é ímpar atentar para a aula que supera a própria aula e seus conteúdos. Observa-se que uma aula é sempre política.

As ações desenvolvidas no colégio Estadual Eloyna Barradas, localizado em um bairro popular, alicerçaram-se no compromisso de promover a autoestima e sobretudo fazer os alunos e alunas se reconhecerem nas suas identidades, marcadamente na sua identidade negra. É bom aqui evidenciar aquilo sentenciado por Nilma Lino Gomes (2005), e que não deve ser esquecido: o debate sobre as relações raciais no Brasil é permeado por uma diversidade ampla de conceituações sendo a identidade negra entendida como uma construção social e histórica, erguida gradativamente. Este texto foi basilar para o desenvolvimento das aulas desta ação educativa.

A escola sem identidades

O colégio Estadual Eloyna Barradas fica localizado em um bairro popular da cidade de Eunápolis -Bahia, o bairro Juca Rosa. É uma escola de tempo integral do ensino médio e no turno noturno há também turmas de Educação de jovens e adultos - EJA. Em 2019 existe um número superior a 500 discentes matriculados nos três turnos. Na sua maioria são jovens oriundos de família de baixa renda, muitos são filhos de pais que trabalham no comércio, serviços, agricultura, trabalhos não formais e outras atividades. Há muitas mães que são donas de casa e segundo relatos das professoras articuladoras, existem muitos casos de famílias desestruturadas, seja por conta do uso de substâncias de alteração da consciência, desemprego, separação de casais e outras mazelas conhecidas da sociedade brasileira contemporânea e por este motivo há um número considerável de discentes criados por avós e avôs. A escola desenvolve ao longo do ano uma série de projetos artísticos e há um número considerável de professores com formações sólidas e muitos possuem pós-graduações. Há nela um projeto político pedagógico e muitos professores desconhecem os objetivos principais.

Na pesquisa-sondagem realizada por bolsistas do PIBID em 2018⁹⁰, com os discentes da escola, observa-se que apesar das dificuldades econômicas cotidianas muitos dos discentes da escola almejam sua inserção no ensino universitário. Estes quase na sua totalidade são oriundos de lares de pouca instrução formal, sendo estes na sua maioria,

⁹⁰ Os dados desta sondagem, aplicada em diferentes turmas da escola, foram mapeados pela bolsista do PIBID Larissa

oriundos de famílias onde seus pais não concluíram o ensino fundamental. É importante destacar ainda que todos têm acesso a internet e usam as redes sociais como meio cotidiano de comunicação. Os discentes do noturno na sua maioria trabalham em serviços e comércio, são mecânicos ou aprendizes deste ofício, trabalham em lanchonetes, mercearias, pequenas lojas de produtos para a casa, lojas de vestimentas e outras. Há um número considerável de alunos que são pouco atentas as aulas e não possuem hábito de leitura.

A ação

A ação educativa ou o projeto já mencionado, foi desenvolvido em turmas do primeiro ano no ensino médio e objetivou contestar conceitos presentes no debate sobre relações raciais, marcadamente o conceito de identidade negra e também destacar a presença negra na sociedade brasileira⁹¹. Ainda foi intenção atentar para o potencial criativo e artístico dos estudantes negros e buscar inclui-lo neste projeto e também promover o intercâmbio entre estes discentes e outros agentes culturais locais e estudantes universitários negros (as).

Para atingir tais propósitos, foram desenvolvidas, a partir de temáticas referentes à História e a Cultura Afro-brasileira, aulas expositivas e dialogadas, oficina, palestra, desfile, e uma exposição fotográfica, na qual os alunos e alunas foram os modelos. Todas estas ações do projeto envolveram os estudantes da escola e os bolsistas de iniciação à docência, com resultados fulcrais para o processo formativo dos sujeitos envolvidos, não há margem que se duvide disto.

O primeiro momento deste projeto se deu no âmbito da sala de aula e as discussões iniciais foram baseadas na narrativa de Lázaro Ramos (já citado) e também nos conceitos discutidos no texto de Gomes, também já destacado anteriormente. Entendemos que conceitos como: identidade, identidade negra, raça, etnia eram elementares nesta ação, bem como ler e discutir a escrita de um ator negro preocupado com formação, racismo e outros temas que dialogam de maneira próxima com as realidades dos educandos. Realça-se que Ramos, hoje conhecido por sua ação na televisão e no cinema, é oriundo de uma família pobre do recôncavo baiano e narra suas dificuldades e conquistas na sua obra que

⁹¹ Durante o ano letivo os conteúdos de história apresentaram esta presença em vários momentos, seja Brasil colônia e a importância do negro na edificação do país, seja na época antiga no Egito e outros.

trouxemos para a sala, entendendo que trajetórias é tão importante quanto história econômica e política.

Outro momento singular do percurso foi a adesão de alunos e alunas para serem fotografados e posteriormente mostrados em Exposição na escola. Esta ação teve a participação de uma fotografa negra da cidade que também empreendeu uma conversa com os discentes⁹². O fato da adesão de alunos (as) nesta ação, já foi enxergado como um importante resultado, pois se observou nisso uma melhoria de estima e uma compressão inicial de conceitos debatidos anteriormente.

O projeto ainda teve a adesão de outros e outras negras que produzem música e outras artes na cidade e a interlocução destes com os discentes foi notável, seja por conta dos questionamentos e sobretudo, por estes revelarem aspectos de suas trajetórias. Todo o percurso foi sempre orientado pelo tema basilar da lei 10639/03. Discutir tal temática possibilitou problematizar a aplicabilidade de políticas públicas em contextos escolares e suscitar reflexões sobre práticas educativas direcionadas para a superação do currículo excludente e “monocultural ainda existente”. Assim, faz-se necessário mobilizar temas, abordagens e metodologias que considere as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, a partir de uma lógica problematizadora.

Aspectos finais da ação e considerações

O projeto teve um momento de culminância e este foi aberto a toda a comunidade escolar do diurno. Desta forma, os discentes de outras séries, não incluídos diretamente no projeto foram convidados a participarem. Este momento objetivou visibilizar momentos da ação, atividades realizadas pelos discentes e por último e não menos importante impactar positivamente na estima dos agentes envolvidos. Foi intenção também amalgamar o ensino de história e as artes.

A manhã de novembro que foi realizada o evento, o momento inicial foi uma palestra, espécie de bate papo e foi proferida por um aluno do Curso de História da Universidade do Estado da Bahia- UNEB⁹³ e intitulada *Sou Favela!* A comunicação do discente universitário contemplou trajetórias de sujeitos negros e também a sua própria

⁹² A fotografa Caroline Nascimento participou de forma colaborativa da ação e cedeu seu trabalho para ser exposto. O professor regente das turmas Marcos Gonçalves também realizou fotografias e na ocasião era supervisor bolsista do PIBID.

⁹³ Matheus Victor Moura Silva é aluno do oitavo semestre da UNEB- Campus XVIII.

trajetória e podemos analisar este momento como exitoso. O jovem universitário conseguiu que uma plateia superior a cem alunos adolescentes parasse por mais de uma hora para ouvi-lo e discutir questões. Observou-se ali uma conversação entre iguais, o palestrante também se enxerga negro, é neste aspecto residiu o êxito da ação. Sendo educação um ambiente que suscita avaliações constantes das práticas e resultados, há muito a se refletir sobre este episódio que foi parte da ação.

Este evento final, ainda contou com apresentação de produções textuais dissertativas e poéticas, falas dos discentes sobre seus entendimentos do projeto, apresentações musicais, uma mostra de camisetas emblemáticas produzidas pelos alunos e realizada em formato de desfile e também foi aberto a Exposição Fotográfica com o título igual ao projeto, *sou negro, sou resistência*. A Mostra de fotos teve os discentes como protagonistas e ao que nos parece, mediante as falas dos mesmos, foi singular se observarem nas fotografias ampliadas, impactando positivamente nas estimas.



Negro baiano – foto da exposição: sou negro, sou resistência

Como todo projeto pedagógico deve ter objetivos e na sua realização deve-se buscar alcançá-los, consideramos a ação educativa realizada exitosa. É importante observar que a temática em questão, por vezes, é pouco explorada nas escolas, inclusive nesta. O fato de termos colocado identidade, racismo e outros temas na pauta da agenda escolar, foi considerado como singular. Se pensou ainda, desde o início, em amalgamar ensino de história, compreensão histórica e as artes. Entendemos que está aproximação torna a aula mais dinâmica e em sintonia com o tempo presente e neste caso alcançar os

resultados objetivados. Esta aproximação não invalida que se alcance aqueles aspectos da legislação educacional vigente, que dentre as competências e habilidades e objetivos gerias da formação do ensino médio, busca emancipar indivíduos ao fim do ensino, pensa-se que nesta ação houve uma contribuição.



As minas – foto da exposição: sou negro, sou resistência

Por fim, entendendo que os processos de formação de discentes da educação básica, é algo que não se realiza com a rapidez que os docentes esperam. Temos a crença que esta ação foi uma pequena ‘semente’ plantada, espécie de embrião e aliada a outras ações fora e dentro dos muros da escola podem gerar “frutos”. O projeto nos mostra também que é possível ir realizando uma educação antirracista. Os autores desta comunicação enxergaram, os bolsistas PIBIDianos também e a ação foi impactante para nós, pois somos seres ainda em formação. Nada está concluído em educação e o desenvolvimento de projetos nos ensina muito.

Algo é indubitável e o ambiente escolar brasileiro nos mostra cotidianamente. Há racismo sim e o jovem negro precisa se reconhecer como negro no ambiente escolar. A canção nos alertou nos anos de 1990: todos sabem como se tratam os pretos ou quase pretos.

Referências

BURKE. Peter. BURKE. Maria Lúcia G. Palhares. Repensando os trópicos: um retrato intelectual de Gilberto Freyre. São Paulo: UNESP, 2009.

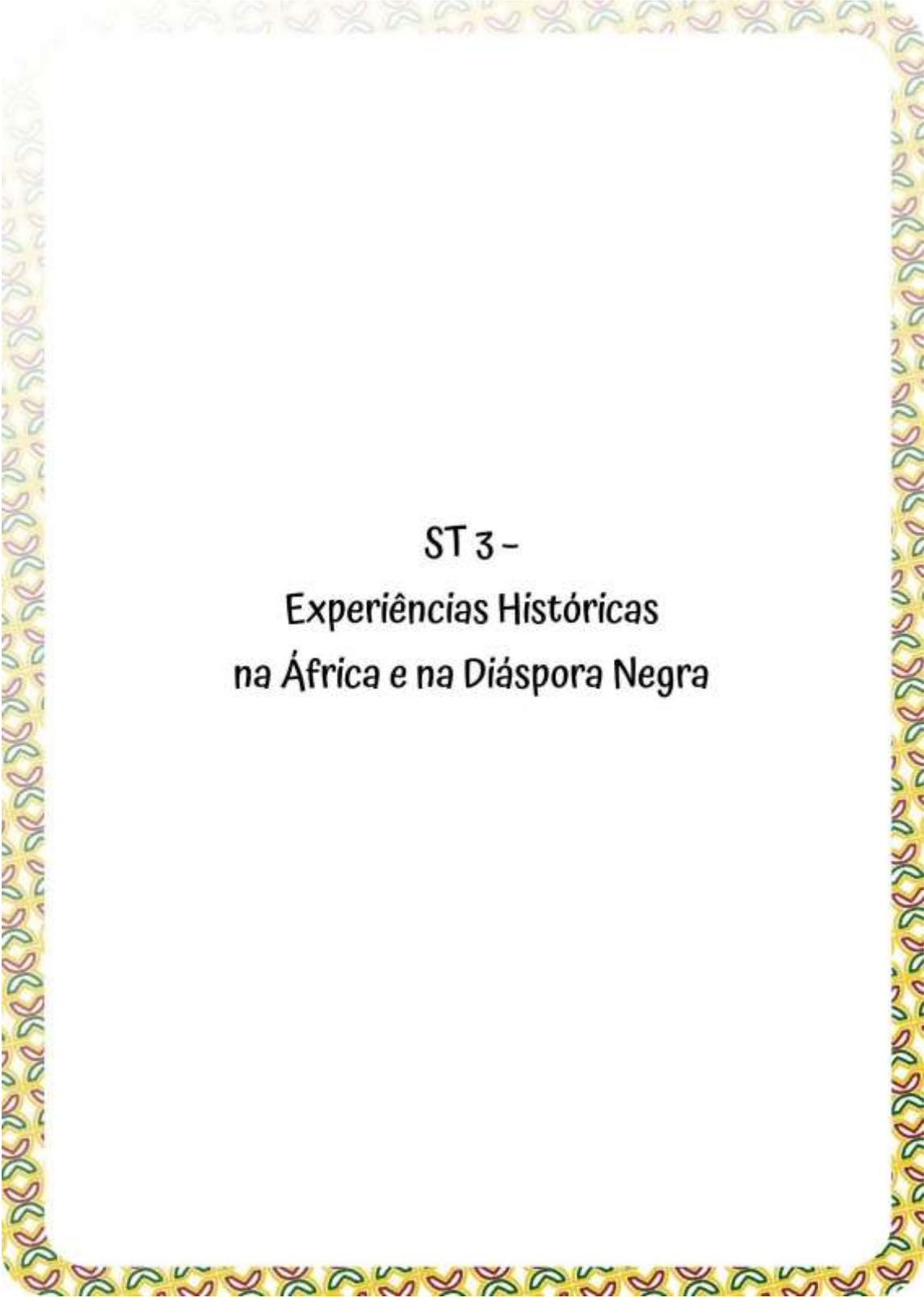
FREYRE. Gilberto. Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES. Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN. Brasil educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03. Brasília. MEC, Secretária de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p 39-62.

HALL. Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP e A, 2004.

RAMOS. Lázaro. Na Minha Pele. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

REIS, Luiza Nascimento dos. África in loco: itinerários de pesquisadores do Centro de Estudos Afro-Orientais (1959-1972). In: Revista Cadernos de Campo. Araraquara, n. 23, p. 45-73 | jul./dez. 2017.



ST 3 -
Experiências Históricas
na África e na Diáspora Negra



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

IDENTIDADES NEGRAS NO CAMPESINATO BRASILEIRO

Rosane Suellen de Oliveira

Moisés de Melo Santana

RESUMO

Este artigo sugere aproximações para compreensão dos processos de formação das identidades negras no campesinato brasileiro na contemporaneidade. Partimos das perspectivas teóricas da Colonialidade do ser e da questão racial enquanto fator estruturante para perceber as identidades e as relações sociais no campo, que são permeadas por um histórico de desigualdades e concentração de poder político, econômico, social e cultural. Estas desigualdades operam com a solidificação de uma hierarquia étnico-racial que permite a produção de privilégios para uma elite minoritária agrária branca, e de opressões, para os setores representados pelos povos tradicionais e comunidades rurais de formação negra em sua maioria. Este trabalho é recorte de uma pesquisa exploratória e da reconstrução da história de vida de uma agricultora negra da Zona da Mata pernambucana, com o objetivo de ampliar os debates em torno das identidades negras e das práticas do viver no campo.

Palavras-chave: Identidades negras, Campesinato, Colonialidade do ser.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre os processos de formação das identidades negras no campesinato nos movimenta a compreender as demandas que envolvem a estrutura fundiária do país e as relações étnico-raciais, percebendo-as como elementos centrais na constituição da realidade brasileira. A dimensão estrutural que reúne raça e questão agrária tem sua origem no Brasil no período colonial, com a invasão portuguesa e a escravidão de populações originárias das Américas e africanas, perpetuando até a contemporaneidade um contexto de expropriação e desigualdades no meio rural brasileiro, e produzindo no campo conflitos que são essencialmente étnico-raciais.

Algumas políticas foram determinantes para a sustentação desta problemática. Como afirma Villas Bôas (2017), a Lei de Terras, promulgada em 1850, é um marco para a compreensão do destino articulado da questão agrária e da questão racial no país. Planejada pela corte portuguesa como estratégia para a divisão das terras brasileiras entre os nobres, numa conjuntura em que crescia a pressão pelo fim da escravidão, esta lei permitiu a venda de lotes de terras a preços altíssimos, acessíveis apenas a uma elite

minoritária que tinha condições de pagar por eles. O fim do período escravocrata não garantiu à população negra recém “liberta” qualquer possibilidade de almejar melhores condições de vida, ao contrário, passa a ser submetida ao abandono do Estado, à perseguição de suas culturas, à falta de trabalho ou direito a terra para trabalhar (ALVES, 2012). Desde então, seja no campo ou na cidade, a apropriação do espaço para viver tornou-se significado de luta para as populações negras e indígenas no país, somada à busca pela reconstrução de suas identidades.

Dados do Censo Agropecuário 2017 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) afirmam que a população negra soma 52,82% entre os produtores rurais no Brasil. Em Pernambuco, essa população cresce para 64,73%. A dimensão da expressão negra no campo brasileiro é traduzida nas diversas configurações da realidade rural do país, ocupadas pelos povos da diáspora africana. As consequências da continuidade das políticas que, no decorrer da história, colaboraram com a expansão de impactos sociais, ambientais e econômicos para o campo recaem principalmente sobre as comunidades camponesas de agricultura familiar, de pescadores(as), ribeirinhos(as), as populações quilombolas, indígenas e toda a diversidade de povos que resistem no campo mesmo com o encolhimento de seus espaços territoriais.

Os conflitos pela posse e uso da terra refletem também nos processos de construção das identidades de comunidades que foram sistematicamente submetidas a uma política racista de exclusão e genocídio, reafirmada desde o colonialismo até os dias atuais. A luta para produzir e viver nos territórios tem relação direta com a luta pelo direito ao exercício das crenças e a preservação dos traços culturais dos povos do campo.

Esta pesquisa surge influenciada pelo trabalho de mestrado em andamento, que se propõe a compreender os processos de formação das identidades negras do campo a partir da história de vida de Luíza Cavalcante, mulher negra agricultora que vive e produz no Sítio Ágatha, localizado no assentamento Chico Mendes I, em Tracunhaém – PE. Luíza dedica seu ativismo à defesa do reconhecimento das práticas históricas dos povos negros no campesinato. Desse modo, a pesquisa que aqui se insere objetiva, a partir de um breve estudo bibliográfico, questionar a produção acadêmica e as práticas dos movimentos sociais do campo no que diz respeito à compreensão da tradição negra no campesinato brasileiro. Partimos da hipótese de que há uma percepção hegemônica que desconsidera as expressões e a presença negra nas realidades rurais quando se tratam do campesinato,

não reconhecendo as dimensões dos povos negros no campo e suas contribuições históricas para a produção agrícola, presentes desde o período colonial.

HISTÓRICO DA FORMAÇÃO RACIAL NO BRASIL E A COLONIZAÇÃO DAS IDENTIDADES

Os aspectos históricos da formação racial do Brasil nos informam sobre os caminhos simbólicos e de resistência pela ressignificação das identidades negras no campo. Sobre a luta política pelo reconhecimento das identidades, Stuart Hall (2014), em “Quem precisa de Identidade”, analisa que é por meio da descoberta de um passado comum que, muitas vezes, se busca autenticar uma determinada identidade. Hall argumenta que os sujeitos se posicionam sempre a partir de uma realidade história e cultural específica.

O Brasil foi país que incorporou a maior quantidade de africanos escravizados das Américas e o último país ocidental a abolir a escravidão. Desde o fim de quase quatro séculos de escravidão legalizada e institucionalizada, passaram-se apenas 130 anos de lá para cá, pouco mais de um século. As peculiaridades do sistema escravocrata no Brasil definem como se desenvolveram as relações raciais desde os primeiros contatos dos invasores portugueses com as populações indígenas e com os(as) primeiros(as) negros(as) trazidos dos países da África.

Kabengele Munanga (2000), em *Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil* afirma que, segundo os autores, entre os séculos XVI e XIX, teriam entrado no Brasil de 3 a 18 milhões de africanos(as). Ele afirma que foi em três grandes conjunturas históricas: a independência do poder monárquico de 1822, a abolição do regime escravo em 1888, e o surgimento da República em 1889, que começa a se estruturar um sentimento de nacionalidade que questionava a formação étnico-racial e cultural do país. Influenciados pelas teorias eugenistas e doutrinas raciais européias, intelectuais brasileiros passam a preocupar-se com a origem multirracial da população, percebida como obstáculo ao desenvolvimento da nação e de uma identidade nacional.

José Luis Petruccelli (2013) afirma que a noção de raça permeava fortemente todos os discursos de obstáculos ao futuro moderno e civilizado do país, expressando opiniões oriundas de diferentes correntes intelectuais que buscavam essa identidade nacional. Munanga (2000) cita duas das grandes correntes intelectuais da época profundamente racistas e elaboradas a partir da concepção biologizante de raça: A tese

do determinismo biológico do fim do século XIX, que sustentava a ideia de inferioridade do negro e de degenerência do mestiço, para justificar que o Brasil encontraria dificuldades para se constituir num povo civilizado.

Uma segunda corrente, defendida por teóricos como Oliveira Viana e Raimundo Nina Rodrigues, aponta o ideal do braqueamento como resolução do problema. Segundo ela, o Brasil alcançaria uma pureza étnica por meio da miscigenação, evitando que o mestiço fosse um tipo degenerado, pois assimilaria cada vez mais as características do branco. A partir daí, inicia-se uma política de investimento à ressignificação da mestiçagem como um traço positivo da cultura brasileira. A figura do “mulato” e do “mestiço” passa a ser elogiada como símbolo de um Brasil que deu certo, construída como superação da negritude e válvula de aproximação à brancura.

Munanga (2000) afirma que é em 1930 que começam a ser buscados novos caminhos na orientação política do país, tendo como preocupação central o desenvolvimento social. Tal orientação não poderia mais se adequar às teorias raciológicas. A partir disso, surge no país a concepção que opera a passagem do conceito de “raça” ao conceito de cultura, permitindo um maior distanciamento entre o biológico e o cultural. O discurso defendido por Gilberto Freyre, em *Casa-grande & Senzala*, caminha neste sentido: ao afirmar a mestiçagem como positiva, produziu-se uma romantização da mistura das três raças e de suas heranças culturais (negro, branco e índio), gerando o mito de um povo miscigenado em condições de igualdade política. O mito da democracia racial:

[...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído na construção e na expressão de uma identidade própria (MUNANGA, 2000, p.184).

O mito da democracia racial completa os contornos para formação de uma identidade colonizada e homogênea, configurada nas premissas de um modelo eurocêntrico de ser, de poder, e de produzir conhecimento. Aníbal Quijano (2005), em *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, afirma que a ideia de raça é o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos, imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa. A partir disso, como pensar os processos de descolonização das identidades na contemporaneidade?

COLONIALIDADE DO SER E A ESTRATÉGIA DECOLONIAL

Em “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” Vera Maria Candau e Luis Fernandes de Oliveira (2010) localizam as diferenças entre os termos colonialismo e colonialidade, e afirmam que o colonialismo se refere ao padrão de dominação e exploração no qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, enquanto que a colonialidade chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Dessa forma, a colonialidade é a manutenção do padrão de poder produzido pelo colonialismo, que dá continuidade à reprodução das desigualdades de raça, econômica, social, regional, de gênero.

Quijano (2005) explicita que a América Latina foi o primeiro espaço/tempo de imposição de um padrão de poder mundial constituído pelo capitalismo colonial/moderno e eurocentrado. Esse padrão de poder foi estruturado nas relações de dominação de conquistadores sobre conquistados, legitimadas pela classificação das populações de acordo com a ideia de raça. O autor afirma que a formação das relações sociais nas colônias da América produziu identidades historicamente novas: índios, negros e mestiços. E que, em seu sentido moderno, a ideia de raça não tem história conhecida antes da América.

Dessa forma, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população, produzindo identidades que foram associadas à divisão racial do trabalho e ao controle do mercado mundial. Quijano (2005) afirma que, na condição de centro do capitalismo mundial, a Europa pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, forçando-as a um processo de re-identificação em torno de novas identidades geoculturais: primeiro na consolidação do que se chamou de América e Europa, e depois, África, Ásia e eventualmente a Oceania. Isso significou a produção de uma racionalidade sobre os continentes e populações advinda da perspectiva controlada pela Europa, agindo sobre as subjetividades, as culturas e a produção de conhecimento mundial.

De acordo com Candau e Oliveira (2010) a colonialidade reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico e as imagens do colonizado, e impõe novos. Os autores afirmam que essa operação se realizou de diversas formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que a Europa cria em torno de sua cultura, tornando uma perspectiva cognitiva do conjunto daqueles educados sobre sua hegemonia; a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-

européias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos. Com relação ao conceito específico que envolve a colonialidade do ser, Candau e Oliveira (2010) recordam as palavras de Frantz Fanon (1983) ao afirmá-la como uma negação sistemática do outro e de todos os seus atributos de humanidade, fazendo-o questionar sobre quem se é. Em uma das conversas com a agricultora Luíza Cavalcante, ela nos fala sobre como são nítidos os reflexos desta colonialidade no campo:

Aqui na zona da mata, eu fui observando a partir do acampamento muitas dificuldades. E eu ficava assim pensando: por que pessoas pretas como eu têm tanta dificuldade, por exemplo, de negar o latifúndio? Negar o monocultivo da cana. Porque, né? E aí, eu volto pra olhar essa história da colonização. A mente dessa pessoa está colonizada, mas tem uma coisa a mais, os ossos dela estão impregnados da colonização, a ponto dela continuar indo trabalhar na usina, a ponto de hoje ela pegar a posse da terra dela e arrendar pra plantar cana, quando na história de vida dela isso é um carma. Bisavós, avós, os pais, elas mesmas, sempre trabalharam pra engenho de cana e sempre tiveram seus direitos negados, foram açoitados. Os bisavós, seus ancestrais foram roubados de suas origens pra vir pra aqui escravizados, aí os demais vieram seguindo e ele hoje faz isso. Tá impregnado em seus ossos, como é que você tira isso do “tutano”? Está para além da mente (CAVALCANTE, 08 de fev. 2019).

A colonialidade do ser é símbolo da negação do simples direito ao reconhecimento da humanidade para as populações negras e indígenas. Isso reverbera na desvalorização dos saberes tradicionais populares, assim como das formas das práticas que alimentam a identidade do ser negro(a). Catherine Walsh (2005) citada por Candau e Oliveira (2010) evidencia a necessidade de um processo de Decolonialidade na América Latina, que implica partir da desumanização dos povos historicamente subalternizados para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber, referendados nas suas existências e resistências. Portanto, dá visibilidade às lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) defendem que é fundamental não reduzir a Decolonialidade a um projeto acadêmico, pois esta consiste também numa prática de intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492. Os autores afirmam ainda que, mesmo sem utilizar precisamente o termo “colonialidade”, já era possível encontrar a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro. A título de exemplo, os autores citam intelectuais contemporâneos como “W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Angela Davis, ZoraNeale Huston, Bell Hooks, Eric Williams, etc” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.17).

A escolha dos referenciais da decolonialidade do ser significa a estratégia de busca pela (re)conexão com as expressões de existência e a valorização dos saberes da população negra do campo. Dessa forma, nos possibilita compreender a formação das identidades não pelos modelos de produção científica coloniais, pois assim estaríamos buscando uma identidade ao ocidente, mas sim a partir da essência de outras subjetividades, presentes na produção do ser presente nos saberes e vivências do povo negro campesino.

CAMPESINATO: IDENTIDADE PLURAL E DIVERSIFICADA

Pesquisar sobre os processos de formação das identidades negras tem o intuito de fortalecer a narrativa da pluralidade do povo negro, frente a todo histórico de homogeneização e silenciamento das nossas especificidades. Assim como é fundamental ter ciência dos contrastes existentes em falar dos(as) negros(as) da diáspora no sul global ou do norte global, é necessário reconhecer a multiplicidade das experiências do povo negro quando nos referimos às localizações de campo e cidade.

Ao pensar nessas especificidades, produzimos questionamentos sobre a diversidade de configurações da população negra no âmbito rural, reconhecendo a potencialidade das práticas, saberes e memórias do campesinato negro em revelar encadeamentos que aprofundam a compreensão da formação das identidades no campo. O campesinato tem cor? Qual é a cor do campesinato? Quais as múltiplas identidades presentes no campesinato? Luíza nos provoca reflexões em torno dessas questões:

É isso que eu digo a você que é o tratado de tordesilhas, que dividiu o Nordeste brasileiro em porções, especialmente o Nordeste, em porções hereditárias, e essas porções têm seus donos [...] E aí, dentro desse tratado justamente se formou como uma metodologia, isso é, uma metodologia de ação que permanece até hoje e é aplicado assim. Então é mais fácil de lidar e de dominar quem tá dentro desse tratado. Aí no campesinato é como se todo campesino fosse branco, sertanejo, é onde tá concentrado, nos sertões ficaram mais concentrados o povo branco. Porque os engenhos estavam mais na zona da mata, mais perto do litoral, então o povo negro se manteve mais nessa região, e o povo negro foi mantido muito mais no trabalho da monocultura, e aí fica invisibilizado. Fica fácil dizer do campesinato e mostrar o campesinato branco, com mais acesso financeiro também. E o povo negro com mais dificuldades, ele é quilombola, e se não for ele não aparece, ou tá nas periferias. Mas ele pode tá no campesinato, lá na periferia, no quintal produtivo urbano, horta urbana (CAVALVANTE, 08 de fev. 2019).

Os estudos sobre o campesinato no Brasil, em sua grande parte, estão situados a partir de uma concepção teórico-metodológica que enxerga na luta de classes a explicação de todos os fenômenos políticos da sociedade. Esta forma de compreensão reproduz a

fragilidade no reconhecimento da questão racial como estruturante para análise da realidade brasileira, e acentua no campo brasileiro a invisibilidade da amplitude das diversidades negras.

O pouco aprofundamento dos debates de raça nos campos de conhecimento da questão agrária no país foi uma característica observada na pesquisa exploratória realizada nos principais bancos de teses e dissertações, abarcando o período entre os últimos cinco (5) anos, de 2013 a 2018. Mesmo que nos últimos anos seja nítido o avanço da inserção das pautas raciais nas agendas de luta dos movimentos sociais e nas produções teórico-científicas da academia, efeitos da constante reivindicação e esforço do movimento negro, ainda é evidente o distanciamento entre as discussões do campesinato e das identidades negras. É urgente rompermos com o “recorte de raça” na condução das análises em torno das questões sociais e econômico-políticas do país, que é frequentemente insuficiente para abranger as nossas demandas históricas. Além disso, demonstra um reforço à estereotipização das questões dos negros e das negras ao lugar da diferença (o negro é o outro, que pode ser resumido em um “recorte”), enquanto corrobora para a naturalização da branquitude como central na produção do saber político-epistemológico.

Ainda é importante suscitar: há uma maior amplitude dos trabalhos que se aprofundam nos estudos das comunidades quilombolas e das comunidades negras rurais. Reconhecemos a importância da organização quilombola para o fortalecimento das identidades negras, porém, compreendemos que a população negra também se organiza em outros contextos no campo – são mulheres e homens camponeses/as, pescadores/as, ribeirinhos/as e outras – e que tais identidades não são homogêneas, mas plurais e diversificadas, assim como suas estratégias de luta e organização.

Stuart Hall (2014), em “Quem precisa de identidade”, desenvolve um conceito que reconhece as identidades como não unificadas, sendo cada vez mais fragmentadas e fraturadas; aponta que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas.

Algumas discussões que vêm sendo travadas pelos intelectuais associam a formação das identidades na contemporaneidade a processos que possuem o potencial de transgredir as resoluções convencionais e instituídas que a modernidade produziu nas populações e culturas. Influenciadas pelos encadeamentos da globalização, as identidades vêm se tornando potenciais de mobilização social e política,

que envolvem a compreensão das singularidades dos grupos e das relações de poder que atuam sobre eles.

Sobre esse aspecto da mobilização, Woodward (2014) fala sobre os chamados “novos movimentos sociais”, que emergiram no Ocidente, nos anos 60, questionando as lealdades políticas tradicionais baseadas na classe social. São movimentos que têm adotado uma posição não essencialista com respeito à identidade, e atravessaram as divisões de classe se dirigindo às identidades particulares de seus sustentadores. As influências desses novos movimentos realçam a concepção de identidades que atravessam o pertencimento de classe, e que reivindicam o direito de construir e assumir a responsabilidade de suas próprias identidades.

Compreender a identidade campesina no Brasil, e principalmente na região Nordeste, não pode estar separada dos processos de formação das identidades negras. Não é possível aprofundar-se nos processos de construção da identidade racial das populações campesinas sem refletir a partir das memórias, dos cotidianos e trajetórias experienciadas por essas mulheres e homens. Em uma das conversas com a agricultora Luíza, ela recorda:

E foi olhando a minha história de criança, as memórias da minha família, da minha vizinhança... São memórias, para mim com a ancestralidade e com a etnicidade fortes, que era o povo preto que cuidava de seus quintais, que plantavam, que dividiam entre si, que viviam numa irmandade muito forte, que ninguém passava fome. Como diz o hino do Movimento Sem-terra: a ordem é ninguém passar fome (CAVALVANTE, 08 de fev. 2019).

Quando nos aproximamos da sua forma de viver e relacionar-se no campo, com as pessoas, com o alimento e com o trabalho, é possível enxergar na história de Luíza as especificidades geradas pelos aspectos históricos de opressão, mas também de resistências e de existência. No cotidiano de Luíza, no sítio Ágatha, transparecem os aspectos de sua relação de amor com a natureza e com o coletivo: os conhecimentos e cuidados com as plantas e os animais, o prazer em produzir e colher os alimentos para a família, em lutar por melhorias para a comunidade. A afetuosidade, a espiritualidade e a alegria também foram expressões nítidas de uma mulher que, mesmo com as duras batalhas, mantém vivo o sentimento de pertencimento às práticas ancestrais, de fé e de amorosidade pelo modo de viver e produzir no campo.

A partir da compreensão da tradição negra no campesinato brasileiro, trilhamos um caminho que pretende potencializar a aproximação e a valorização das vivências e saberes históricos dos povos negros do campo como produtores de conhecimento. Muitas das práticas e processos formativos no campesinato, reproduzidos em alguns espaços fielmente a agricultura africana, revelam encadeamentos que aprofundem a compreensão

da formação da identidade negra campesina. Quando perguntamos a Luíza sobre as suas vivências, surgiram elementos primordiais na sua fala que direcionam a aproximação das reflexões em torno das experiências dos povos negros no campo:

Colher o cacho da banana, colher o jerimum, as tomates, o alface, o coentro, a gente tinha tudo isso no quintal. O cuidar da saúde: ‘seu fulano tá de cama’, ‘a comadre tá de cama, minha gente’. Aí foi pro hospital, voltou ‘o couro e o osso’ [...] o fazer das casas, a casa de taipa, de sapê, o fogão à lenha, o candeeiro, as cacimbas, o cuidar das barreiras na época das chuvas. Tinham todos esses processos [...] ‘Fulana tá doente, vai rezar!’, ‘o menino tá de espinhela caída’, ‘deita o menino aí’. Aí passava cruzando o corpo duas vezes pra dentro e pra fora, rezava e amarrava um cordão pra medir se fechou a espinhela. Eu nunca aprendi essa, mas via muito fazerem, minha avó e outras mulheres (CAVALVANTE, 08 de fev. 2019).

Mesmo em um território disputado pela forte presença da monocultura da cana-de-açúcar, o Sítio Ágatha mantém uma diversidade produtiva e é uma referência do manejo holístico e agroecológico do ecossistema agrícola, fruto do trabalho coletivo autogestionado, realizado principalmente em mutirões organizados por Luíza.

Referindo-se aos efeitos da modernização agrícola trazida pelo agronegócio nas últimas décadas no Brasil, Paulo Petersen (2015), em “A memória Biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais”, afirma que essa “modernização” trata-se da imposição de uma racionalidade econômica centrada no lucro, na produção em escala, na especialização funcional, no individualismo e na competição, rotulando como atrasadas todas as formas de vivências incongruentes com esse paradigma agrícola moderno.

Quando nos remetermos ao lugar social da população negra no campo, a modernização agrícola se mostra como uma ferramenta da colonialidade moderna que atinge diretamente as vivências de mulheres e homens negros em suas culturas, tradições, religiosidades específicas e, portanto, na formação de suas identidades. Toledo e Barrera-Bassols (2015) declaram que a ameaça da perda da diversidade biológica e cultural, promovida pela racionalidade do capital hegemônico, causa danos à memória das populações em suas relações históricas com a natureza e à propagação dos saberes tradicionais.

Mas o fortalecimento da produção de conhecimento alicerçado nas experiências contra hegemônicas do povo negro, assim como a continuidade de sua transmissão entre as gerações, influenciam para a contrapartida dos processos de distorção e distanciamento dos saberes ancestrais do campo. Petersen (2015) afirma que, embora a racionalidade fortalecida pela modernização agrícola procure se impor ao eliminar os espaços de

manobra para o exercício da criatividade e espontaneidade dos atores locais, isso não acontece sem que diferentes formas de resistência e de recriação cultural fossem ativadas. O autor lembra que as comunidades camponesas estão em um constante movimento de reinventar-se para assegurar suas margens de autonomia em relação ao ordenamento empresarial imposto pelo agronegócio, ativando suas memórias coletivas para definir estratégias inovadoras em defesa dos seus meios e modos de vida.

As populações tradicionais do campo são representação de que é possível garantir um modo de viver e produzir cuja mediação essencial não seja a lógica da lucratividade, e por isso os conflitos com os latifúndios e a produtividade predatória do capital, endossada na perspectiva do agronegócio. A importância da ocupação da terra para essas comunidades manifesta a busca pela garantia de um modo de vida não só material, mas também simbólico, pautado em uma relação de pertencimento ao ambiente natural e de continuidade dos mecanismos ancestrais preservados na sabedoria popular;

Então tudo na minha vida foi preparado pra estar. E aí a minha avó nasceu aqui nessas terras, a mãe dela desapareceu aqui nessas terras, e hoje eu tenho posse aqui nessas terras, então tudo foi um caminhar, então a minha ancestralidade e a minha espiritualidade é muito forte nesse processo (CAVALVANTE, 08 de fev. 2019).

Ao compreendermos que os processos de formação das identidades perpassam pelas experiências tanto individuais, quanto coletivas, é possível perceber em Luíza os deslocamentos de diversas identidades em único sujeito: mulher, mãe, avó, matriarca, agricultora agroecológica, campesina, ativista do movimento negro e feminista, educadora popular. Identidades que estão em movimento e que surgem em diferentes contextos, mas todas perpassam por um fio que mantém uma permanência: a identidade negra.

É pela restituição da fala, das experiências políticas e sociais de sujeitos que historicamente foram submetidos a um lugar de destituição da habilidade de produzir conhecimento, que construímos um caminho às referências da tradição ancestral africana nas práticas do povo negro campesino, e que torna-se possível alimentar um processo de ressignificação das identidades negras na diáspora no contexto do campo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alfredo Sotero. **Fé, verdade e descasos nas Políticas Afirmativas Fundiárias aos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil**. In: LIMA, Irenilda de Souza (Org.). Extensão Rural e o Desenvolvimento Local: uma proposta metodológica para a relação da teoria com a prática. Recife: EDUFRPE, 2012. p. 245-262.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado, V. 31, N° 1, p. 15-24. Janeiro/Abril, 2016.

[CANDAU, Vera Maria Ferrão](#); [OLIVEIRA, Luiz Fernandes de](#). **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Revista Educação. 2010, vol.26, n.1, p.15-40.

HALL, Stuart. **Quem precisa da Identidade?** In: Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IBGE. Censo Agropecuário. 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 16 out. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil**. In: NEVES, Fernando Santos. A globalização societal contemporânea e o espaço lusófono : mitideologias, realidades e potencialidades. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000. p. 225-241.

PETERSEN, Paulo. **Agroecologia: Um antídoto contra a amnésia biocultural**. In.: TOLEDO, Víctor; M. BARRERA-BASSOLS, Narciso. A memória biocultural: A importância ecológica das sabedorias tradicionais. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p.11-16.

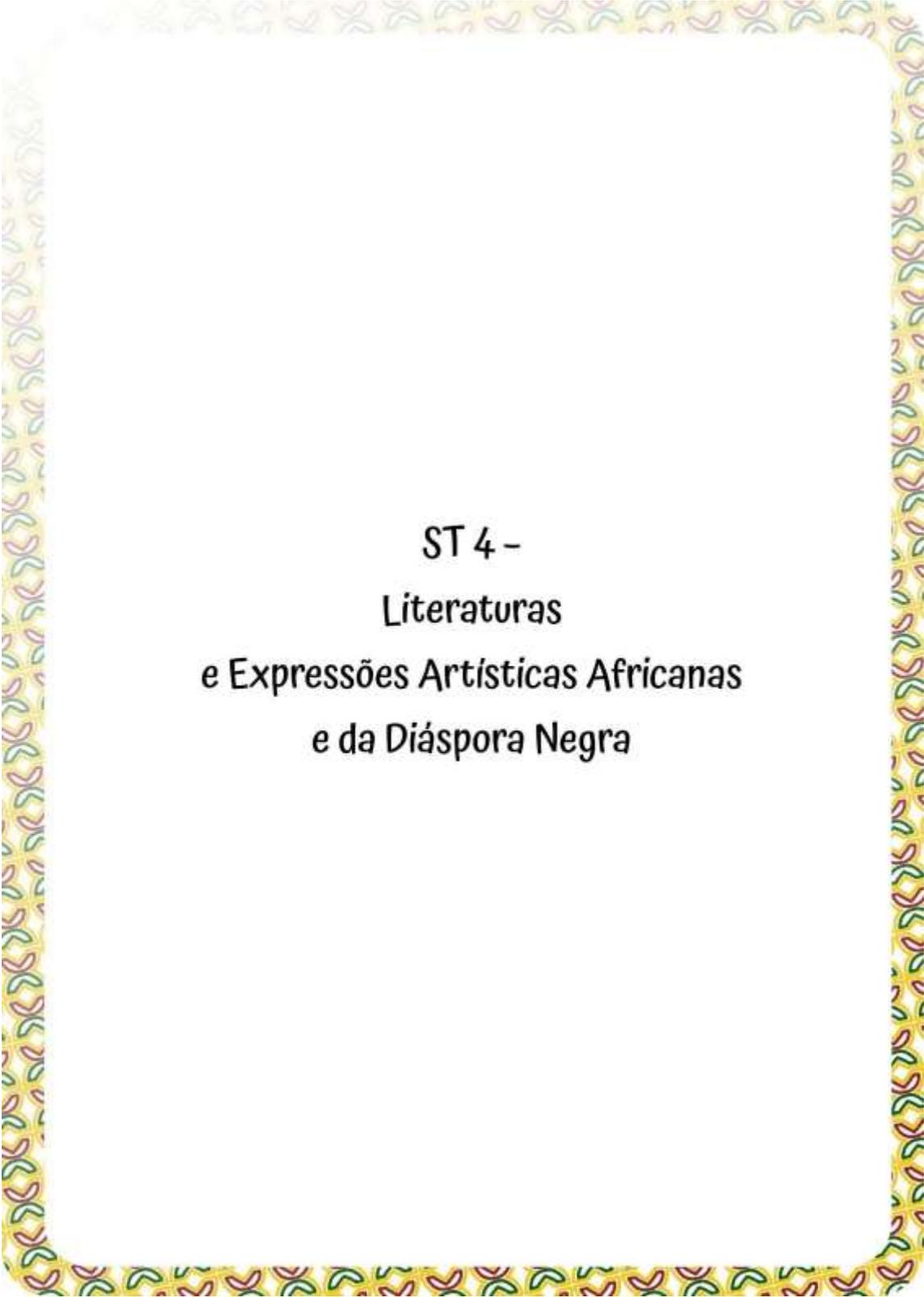
PETRUCCELLI, José Luis. **Raça, identidade, identificação: Abordagem histórica conceitual**. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia (Org). Características Étnico-raciais da população: Classificação e Identidades. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005. p. 117-142.

TOLEDO, Víctor; M. BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: A importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Questão agrária e questão racial no Brasil: impasses e potencial conexão de dois elementos constituintes da forma de exploração brasileira**. Disponível em: <<http://passapalavra.info/2011/03/36825>>. Acesso em: 30 set. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.
In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomas
Tadeu da. (org.). 15^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.7-72.



ST 4 -
Literaturas
e Expressões Artísticas Africanas
e da Diáspora Negra



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

PALAVRAS NEGRAS IMPORTAM: UM EXPERIMENTO CÊNICO DA NEGRITUDE NA CENA CULTURAL PARAIBANA.

Agata Christie Rodrigues Lima da Silva
Fernanda Mara Ferreira Santos

Palavras Chave: Negritude, Teatro, Performance, Música

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa debater sobre o processo de constituição e afirmação identitária racial no percurso de formação e produção intelectual das artistas Fernanda Ferreira e Agata Christie no campo das artes. A partir da noção de “Drama Negro” existente em Abdias do Nascimento (1961), da acepção do “Ser Negro” em Santos (2005), da ideia de assunção do Ser Negro - ‘*Niger Sum*’ de Guerreiro Ramos, *Da Diáspora – identidades e mediações Culturais* de Stuart Hall (2003), *Músicos Negros no Brasil Colonial: trajetórias individuais de ascensão social (Segunda metade do Século XVII, e início do Século XIX)* de Fernando Prestes de Souza e Priscila de Lima, e *Canibalismo no Brasil desde 1500*, de Maria Theresa Alves, (2013), interessa-nos expor a relação conflituosa de nossa trajetória enquanto intelectuais negras em meio a ideologia da branquitude na qual os estudos sobre o Teatro brasileiro e a Música Erudita estão teoricamente fundamentados.

O experimento cênico *Palavras Negras Importam* constitui um bom exemplo deste conflito. Nesta proposta apresentamos algumas impressões sobre o processo criativo do referido trabalho e sua reverberação nas próprias autoras. A temática gira em torno de uma discussão que levanta o questionamento sobre o peso da vida escolar, e consequentemente, acadêmica na vida do indivíduo negro. A performance traz questões geradas pelo silenciamento, desfavorecimento, e ainda, pela exploração que persiste entre nós.

A referida obra criada e roteirizada por Fernanda Ferreira faz uma crítica ao mito da democracia racial, encontrado nas principais literaturas descritivas da escravidão do negro no Brasil. Evoca diversos escritores negros que, como sugere o título do espetáculo, devem ter espaço e não merecem ser silenciados. Diante disso, a atriz utiliza poemas autorais tomando como referência a literatura negra brasileira.

Para compor esta discussão, o som é usado como cena. A partir disso, a utilização das sonoridades do violoncelo de Agata Christie, age em parceria, saindo do papel suplementar para trazer a sensação de dramaticidade. Aqui este instrumento é colocado como um paradoxo. Em suas origens, este é um recurso trazido pela colonização, que faz um papel muitas vezes agressivo dentro da performance, o que contrapõe as belezas de seu som.

Neste sentido, *Palavras Negras Importam* tem como objetivo trazer a mensagem simbólica da representatividade através do som e da cena. A partir disso, discute os descontentamentos e desigualdades herdadas dos primeiros negros destituídos de sua cultura e história, arrastados pelas correntes para dentro da nação brasileira.

1. MULHERES NEGRAS PROTAGONISTAS DE SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS

Para justificar a exploração aos diferentes povos do mundo, a Europa se autoproclamou Branca e reivindicou para si o domínio da ciência. Em nome da razão e da civilização, as diferenças culturais e fenotípicas enquanto fenômenos intrínsecos à toda humanidade, foram transformadas em parâmetro de classificação do grau de evolução dos grupos humanos. Ao constituir-se no padrão hegemônico, o pensamento eurocêntrico é quem vai determinar quem são “os outros” no mundo e classificá-los de acordo com uma visão de mundo universalista.

Neste sentido, para a Europa, o continente africano e seus habitantes ocupam o último degrau na escala evolutiva. Em Santos (2005, p. 53) lemos que “desde a antiguidade greco-romana, existe uma imagem distorcida acerca da África e dos africanos. Terra de figuras monstruosas [...], a África era vista pela Europa como uma porta para o inferno [...]”. É em torno destas ideias de desumanidade e malignidade que se dá a naturalização da inferioridade da raça Negra. A autora em sua obra “A invenção

do Ser Negro” nos apresenta as bases das ideias que inventaram o racismo enquanto sistema político mundial de divisão e inferiorização da humanidade em raças, tendo em vista o projeto civilizatório e capitalista construídos historicamente. Embora superada, a teoria de classificação e distinção racial entre os seres humanos, foi largamente utilizada pela ciência ao longo dos séculos XVIII, XIX e meados do século XX. A naturalização da inferioridade do “Ser Negro” em oposição à superioridade do “Ser Branco” fez com que homens e mulheres negros tivessem sua humanidade e capacidade intelectual negada.

No Brasil, a adesão às ideologias racistas foi caracterizada pela dependência de toda uma nação ao sistema escravista que ao desmantelar-se juridicamente e economicamente, foi ressignificado estruturalmente nas relações sociais por meio do mito da democracia racial e ideal da mestiçagem legitimada por Gilberto Freyre. De acordo com Santos (2005, p. 160-161), a “cultura da mestiçagem” ou “apologia da mestiçagem” redefine o “lugar da inferioridade social do negro por manter a dominação do branco sobre o negro” uma vez que “por meio do paternalismo, por atribuir ao negro aspectos do primitivo, por ratificar falsamente todos os atributos já legados ao negro”, a ideologia da mestiçagem ao “denunciar” o racismo científico europeu, “inventa um novo racismo”. A ideia da natural inferioridade do “Ser Negro” está presente no pensamento coletivo do brasileiro e pode ser percebida em diversos setores da sociedade.

[...] Gilberto Freyre contribui não só para a invenção de uma nova identidade para os negros, brancos e mestiços, como também para a configuração de toda uma identidade nacional baseada em uma falsa democracia.

É exatamente este o caráter da democracia racial brasileira: raça e cor não são abertamente mencionadas (é um assunto de alcova) desde que cada qual obedeça aos limites estabelecidos pelo caráter de sua cultura, de sua origem étnica, de sua cor” (SANTOS, 2005, P. 160-161).

No trecho acima podemos concluir que além da inferioridade, no Brasil a invisibilidade, constitui mais uma característica imposta para a pessoa negra. Aprendemos desde muito cedo que o silenciamento e a negação estabelecem condições imperiais para que uma pessoa negra seja tolerada e considerada bem quista, merecedora de alguma benesse por parte de nossa sociedade. O racismo estrutural e estruturante nas relações sociais brasileiras é fruto do pensamento do século XIX que, embora nascido na Europa, ao ser “repetido e refletido” por nossas elites intelectuais, sociais, econômicas, impôs aos negros a condição de “objetos do discurso e da bondade dos brancos [...]” (SANTOS, 2005, p.164). Portanto, ao “Ser Negro” no Brasil não é oportunizada vez e

nem voz que não estejam em consonância com a perspectiva do “Ser Branco” enquanto categoria normativa.

Aquele negro que sabe de si, que fala a partir de seu lugar, que denuncia o racismo que sofre, é taxado como problemático, radical, traumatizado e equivocadamente sua postura problematizadora é considerada racismo às avessas. Outra autora intelectual negra importante para esta nossa reflexão é Neusa Santos Souza (1983) que afirma não nascermos negros(as) no Brasil, mas sim tornarmo-nos, uma vez que assumir esta identidade requer tomada de consciência das bases racialistas sob as quais nossa sociedade está fundamentada. A partir desta compreensão é imprescindível que haja por parte do(a) negro(a) uma atitude que lhe redima a humanidade e o protagonismo social negados. Para as mulheres negras, este posicionamento é um desafio triplamente posto dada a interseccionalidade das opressões sociais. Porém, a história nos mostra que este desafio tem sido enfrentado corajosamente pelas mulheres negras nos diferentes setores da sociedade.

Naquilo que tange a presença e protagonismo das mulheres negras brasileiras nas artes cênicas, podemos citar a luta das atrizes e intelectuais negras por maior visibilidade e possibilidades de autorrepresentação livre dos estereótipos negativos reforçados pelo teatro e audiovisual nacional.

“[...] No que se refere a representação da mulher negra, dois estereótipos foram bastante explorados, o de mulata boa, sensual e libertina [...] e o de mãe preta, ex-escrava, ama-de-leite, atualizado na figura da empregada doméstica gorda e bonachona, fiel a família branca a qual dedica sua afetividade e cuidados, [...]”(SCHINEIDER;MACHADO, 2009, p. 182).

O trecho acima que consta no ensaio da professora Dra. Regina Behar (2009, p.181-190), discorre sobre o racismo e os estereótipos negativos nocivos à imagem da mulher negra no audiovisual brasileiro. A autora em seu texto nos traz a importância do TEN – Teatro Experimental do Negro – na denúncia ao racismo e formação de atrizes renomadas como Ruth Rocha e Léa Garcia. De acordo com a professora Behar, a partir do surgimento do TEN, a cena artística brasileira se viu confrontada com a presença de atores e atrizes negros fazendo papéis de protagonistas e se libertando dos estereótipos destinados aos negros tão comum naquele período.

Fernanda Ferreira, enquanto mulher negra, atriz, arte-educadora e estudante de licenciatura em teatro da UFPB, apoia-se na iniciativa artística e política de afirmação e valorização da Negritude nas artes cênicas brasileira encampada pelo TEN como fundamentação e inspiração para a própria prática enquanto artista, ativista e intelectual negra. Tendo em vista sua formação que se constitui numa trajetória de busca artística e identitária cunhada no contato com manifestações culturais negras afro-brasileiras, tais como a Capoeira Angola, Danças Afro, Coco, Ciranda, Maracatu, ao entrar em contato com grupos culturais e movimentos sociais organizados de Negros(as) e de mulheres foi percebendo ao longo desta caminhada, aquilo que Abdias do Nascimento identificou como sendo o diferencial da arte e do ator negro em comparação com a arte e o ator branco ocidental, “[...] um teatro vivo que brota, original e puro, de cada representação” (NASCIMENTO, 1961, p.13). E assim, aceitou dar continuidade ao legado de tantos outros artistas negros brasileiros ao longo da história das artes cênicas nacional que fizeram de sua expressão em arte, uma oportunidade para protagonizar seu próprio drama.

A colonização foi um instrumento de imposição cultural europeia no Brasil. Dessa maneira, criou-se um equivalente brasileiro de uma música cultivada no Velho Mundo. Com isso, a “nossa cultura [erudita] é manifestante [d]o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais [...] (HALL, 2003, p.31)”. No âmbito da música erudita brasileira, é constatado que sua fortificação ocorreu “com a chegada da corte portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, [e] teve início um[a] [...] implantação mais intensa dos signos da civilidade europeia no Brasil. Nesse processo, o campo musical foi um dos [...], que se materializaram através da criação da Casa da Ópera e da Capela Real, ambas destinadas a execução de música erudita, sendo aquela reservada às profanas e esta às sacras (SOUZA, LIMA, 2007, p.2007)”.

Nesse âmbito, a música enquanto categoria de entretenimento, e também ligada a corte era colocada como um ofício a seus subordinados. Enquanto instrumentistas, os negros(as) neste contexto encaixavam-se por serem considerados de classe étnica e social inferior.

A atividade em questão se inscreve, sem dúvida, no interior do padrão de produção típico de Antigo Regime, associado à *arte de artesanato*. Nele, a obra é produzida sob encomenda e, portanto, permanece subordinada ao gosto do patrono. A relação entre produtor e consumidor é invariavelmente caracterizada pela desigualdade de

status social entre as duas partes, sendo a posição inferior associada ao produtor. Nesse particular, as condições de produção diferem muito da *arte de artista* (SOUZA, LIMA, 2007, p.37).

Dessa maneira, “os músicos que compunham a Capela Real eram inteiramente negros. Nesse momento, em especial, a instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro deveras possibilitou [a] [...] esses músicos de cor ascenderem socialmente (SOUZA, LIMA, 2007, p.31-32)”. Mesmo assim, ainda havia uma “rica musicalidade inerente às manifestações públicas destes sujeitos [...] (SOUZA, LIMA, 2007, p.33)”. É nesse contexto que o violoncelo entra no Brasil:

[...] além da música sacra que atendia, dentre outras, as demandas das igrejas matrizes, irmandades religiosas leigas, e das câmaras de todas as Vilas do Brasil, havia a música instrumental erudita, e as representações cênico-musicais. Mesmo nestas modalidades de Música Profana, os cantores e instrumentistas que as executavam, prestavam seus serviços fundamentalmente nas igrejas (SOUZA, LIMA, 2007, p.37).

Com base na situação do instrumentista negro, “o ofício da música poderia estar associado aos ofícios mecânicos (SOUZA, LIMA, 2007, p.42)”. Relacionado a ocupação de espaços pelo povo negro, em relação a música, e em particular os instrumentistas, “vale lembrar que a vasta maioria da América portuguesa era analfabeta no século XVIII, e início do XIX. Os músicos de cor pareciam estar em posição de destaque quanto ao domínio da leitura e da escrita (SOUZA, LIMA, 2007, p.45)”. E esta posição, galgava ascensão nas relações de poder dentro da própria etnia, pois num ambiente em que ser alfabetizado gerava uma série de diferenciais em relação aos negros ligados a trabalhos que não exigiam esse pré-requisito. Mesmo assim:

Dessa forma, a inserção social destes indivíduos foi caracterizada por certo grau de complexidade, visto que não eram escravos, mas ao mesmo tempo conviviam com os entraves para alçarem os privilégios de homens brancos (SOUZA, LIMA, 2007, p.48).

Apesar de essa ter sido uma realidade nas capitânicas do Brasil, esse processo foi levemente diferente em cada uma delas. Deve-se considerar que houve uma visão desigual desses homens e mulheres negros que atuavam na música erudita brasileira ao longo da existência da colônia:

Fala-se do esplendor mineiro e de alguma expressão erudita em Pernambuco e na Bahia durante o século XVIII, ao passo que a segunda sede da colônia e posterior capital do império português, o Rio de Janeiro, obtém relevo nas pesquisas tão somente em relação ao século XIX. A situação concernente à capitania de São Paulo parece ainda

mais agravante: indicou Régis Duprat que “o conhecimento da modesta e inexpressiva vida musical da vila de São Paulo no século dezoito encontra, pelo menos até o último quartel, um obstáculo enorme na precariedade de fontes, talvez significativa da própria precariedade da atividade musical (DUPRAT in SOUZA, LIMA, 2007, p.37)”

O trecho acima destaca que, em São Paulo, atividade musical, no geral, e podemos deduzir que também entre negros(as), não fora tão notável quanto em outras capitânias. Neste cenário, deve-se justificar que “os caminhos da música erudita em São Paulo não acompanharam a trajetória econômica e social naquele espaço durante todo o século XVIII (SOUZA, LIMA, 2007, p.54)”. Numa análise comparativa, entre a maior, e a menor presença de atuação musical brasileira na colônia destaca-se:

Se nas Minas Gerais os músicos de cor que constituíam uma elite entre os negros “circulavam livremente e se apresentavam também nos templos cujas irmandades e ordens terceiras só admitiam brancos”, e se, como afirma Lange com algum exagero, ali inexistia a possibilidade de uma discriminação racial, o mesmo não se pode dizer do que se passava na vizinha capitania de São Paulo (SOUZA, LIMA, 2007, 55).

Essa trajetória dos músicos em funções diversas relacionadas à música, é notado que as relações, no século XXI, pouco se modificaram. No pensamento de Souza e Lima, 2007, relacionado a atuação de instrumentistas negros(as), São Paulo foi uma das capitânias as quais a atividade foi menos significativa, e que possuía também carência de estudo sobre este tópico. Porém, no geral, “o talento musical permitiu que pardos e mulatos transitassem entre seu mundo social – marcado pelas limitações atribuídas à cor – e o mundo dos brancos (SOUZA, LIMA, 2007, p.61)”.

Expor a história da música erudita no Brasil desde os primórdios da colonização traz uma percepção alarmante: pouco mudou para nós afrodescendentes que nos engendramos nesta arte. Agata Christie enquanto mulher negra, musicista, instrumentista, professora, e pesquisadora, e estudante de pós-graduação em música pela UFPB, sente-se num patamar de ocupação. Apesar de uma formação bastante diversa e rica, com os melhores professores, existe no violoncelo, e em seu ensino “o fincar da bandeira” de uma colonização que ainda não deixou de existir. Alcançar a capitania de São Paulo, mostra que de onde inicia uma existência em música o tamanho das lutas engendradas são maiores do que se poderia supor. Pois ainda é uma inserção social complexa.

Na formação cultural [brasileira], traços brancos europeus ocidentais, e colonizadores sempre foram posicionados como elemento em ascendência, o aspecto declarado: os traços negros

“africanos”, escravizados e colonizados, dos quais havia muitos, sempre foram não-ditos, subterrâneos e subversivos, governados por uma “lógica” diferente, sempre posicionados em termos de subordinação e marginalização. As identidades formadas no interior da matriz dos significados coloniais foram construídas de tal forma a barrar e rejeitar o engajamento com as histórias reais de nossa sociedade ou de nossas “rotas” culturais (HALL, 2003, p.42).

Com a utilização da música e suas complexidades, Agata Christie não se prende somente à música erudita, alcança todos os produtos que esta linguagem pode dar. É necessário falar de ocupação de espaços, porque, uma vez que o conhecimento é um privilégio, o acesso a música erudita também é e assim, através do seu trabalho, acredita no ativismo e na representatividade, e se entende como exceção na complexidade dos espaços majoritariamente brancos. Uma coisa é ser musicista, outra coisa é possuir uma gama de domínios sobre a linguagem musical e protagonizar o cerne de várias reflexões sobre música.

2. BRANQUITUDE x NEGRITUDE

Contextualizar a presença do Negro/Africano no teatro ocidental e mais especificamente no teatro brasileiro, é um exemplo do racismo e invisibilidade do protagonismo e presença das culturas e pessoas Negras/Africanas na história desta expressão cultural. A visibilidade da pessoa Negra/Afro-brasileira nas artes cênicas no Brasil, é imanente à história do dilema da questão racial na construção da identidade nacional. Assim como na formação do país, no Teatro Brasileiro, nossa presença física e cultural apesar de constituir elemento fundante e enriquecedor, não significou valorização. O racismo estrutural e estruturante dos pilares sociais e relações interpessoais na sociedade brasileira também organizou e ainda organiza a cena nos palcos do Teatro em todo país.

Os estereótipos negativos sobre o ‘Ser Negro’ configuram-se em paradigmas culturais que por sua vez, definem e limitam a produção artística ao longo da história do teatro brasileiro. Enquanto ideologias dominantes, o racismo e a branquitude que povoam o imaginário popular, não se estabelecem na cena cultural nacional sem contudo encontrar reações de resistência protagonizadas pelos(as) artistas negros (as), movimentos sociais e culturais de negros em todo o Brasil. Podemos citar como exemplo o TEN – Teatro Experimental do Negro, uma iniciativa de formação para atores e atrizes negros idealizada

pelo intelectual e dramaturgo Abdias do Nascimento que se manteve atuante entre os anos de 1944 até 1961.

Para desenvolver os argumentos que interessam a este trabalho nos acostamos aos estudos do Mestre Abdias por se tratar de uma visão mais coerente ao nosso propósito. Em Abdias (1961, p. 10-14), o negro é um ator nato, histrião devido a sua própria cosmovisão que está fundamentada na manifestação coletiva. Abdias afirma que o teatro dos povos de cor precedeu o nascimento do teatro-grego. Já nas literaturas tradicionais, o negro é uma figura secundária, sem muita representatividade ou apenas uma caricatura a ser representada. No Brasil, esta forma de representar e ver a presença negra no teatro começa a mudar a partir da iniciativa do TEN e como consequência deste movimento, hoje falamos em Teatro Negro como uma vertente expressiva e representativa para o teatro nacional. Atualmente, ousamos afirmar que a produção artística dos grupos de Teatro Negro em todo o Brasil, têm como referência os feitos do TEN na história do Teatro Nacional. Se hoje temos uma Cena Preta no teatro brasileiro, “somos produto desta luta”, como bem afirmou Haroldo Costa em palestra proferida no I Fórum Nacional de Performance Negra realizado em 2005 (BRASIL, MEC.2005, p.53).

Afirmar a negritude na cena teatral brasileira é uma responsabilidade, uma espécie de missão de todo ator e atriz negros compromissado com o fazer artístico que tenha como objetivo a emancipação e erradicação do racismo na sociedade. O Teatro de Negritude não é apenas entretenimento, não deve estar a serviço dos ideais estéticos e mercadológicos próprios da Branquitude, mas sim, promover por meio da arte o que o ator e produtor cultural Haroldo Costa identifica como “responsabilidade social e artística” (BRASIL, MEC.2005, p. 59). Para que este propósito se estabeleça, é imprescindível que o (a) artista negro(a) se reconheça enquanto tal, saiba de sua história e se posicione perante sua realidade. Contrapondo-se à objetificação e naturalização da inferioridade do “Ser Negro” pelo “Ser Branco”, o Teatro Negro deve ser a afirmação da Negritude em cena. Neste sentido, nos acostamos ao sociólogo Alberto Guerreiro Ramos em sua visão político-filosófica sobre a questão racial brasileira enquanto dilema dialético “Branquitude versus Negritude” e sua defesa pelo *Niger Sun* como estratégia de superação.

“Sou negro, identifico como meu o corpo em que o meu eu está inserido, atribuo a sua cor a suscetibilidade de ser valorizada esteticamente e considero a minha condição étnica com um dos suportes do meu orgulho pessoal – eis aí toda uma propedêutica sociológica,

todo um ponto de partida para a elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil” (RAMOS, 1979, p.62).

Podemos compreender com a leitura do trecho acima, que para o autor, assumir a negrura discursiva e estética de seu “Ser” num mundo branco e civilizado deve estar embasada e fortalecida em suas matrizes étnicas, portanto, culturais. A pessoa negra brasileira deve sentir orgulho de sua cor, de suas características físicas, justamente porque compõem herança de uma matriz rica e diversa, a africana. Sendo assim, nós artistas negros brasileiros devemos orgulharmo-nos e buscar conhecimento e ter como referência cultural nossa raiz em África, dotada de saberes, costumes, valores éticos e morais, que tem sua própria lógica de pensamento e visão de mundo, constituindo-se, portanto, numa perspectiva diferente da visão eurocêntrica. Neste sentido, ousamos afirmar, numa alusão ao que nos traz Abdias (BRASIL, MEC. 2005, p. 30), sobre ser “destino da raça negra no Brasil ensinar o branco a ser gente”, assumirmos que a Negritude está nas artes cênicas, e na música, para ensinar a Branquitude brasileira o que é arte!

3. PALAVRAS DE NEGROS(AS) NOS INTERESSAM

Quando se trata de *Palavras de negros* não havia outro perfil étnico para estar nesse experimento cênico que não o de mulheres e negras. Fernanda Ferreira tinha uma ideia, criada ao reivindicar espaço na cena cultural paraibana e tinha em mente uma ou duas figuras com um perfil similar ao seu para completar a ideia. Essas figuras, que dentro da cena simbolizariam várias coisas, precisavam identificar-se com o discurso, pois seus símbolos tratam de um discurso real. Precisavam compreendê-lo e entregar de forma cênica e sonora uma série de intenções e tensões sobre esse discurso.

A parceria com Agata Christie surge quando ambas misturam-se em seus ofícios, a música complementa o teatro e vice-versa. Claramente, a parceria que se transforma e vai além dos palcos. É preciso verdade para um experimento que passa uma mensagem. É preciso duas mulheres que compreendam em sua própria vida seu lugar no mundo, sua negritude. Havia necessidade de protagonizar ambas as lutas e que essas lutas fossem tão reais quanto sua etnicidade. Pois sem isso, o experimento não funcionaria.

E assim, funcionou na primeira vez em que foi a público, e continua a funcionar. Porque buscamos o nosso presente, nosso “ser negras”, nosso estar na sociedade, e o nosso alcance, em nossos semelhantes e a aqueles que passarão a compreender os nossos gritos e vozes. Evocamos o nosso passado. Nossa distante e sofrida ancestralidade para

que nossas vozes cheguem ao âmbito mais distante. Por essa razão, mais uma vez, essa é uma parceria que traz uma série de mensagens: irmandade, sororidade, o grito de dor e de luta.

O experimento cênico *Palavras Negras Importam* é um desabafo, nasceu de um afrontamento aos ideais da branquitude que impregnam a cena artística e cultural paraibana. Nosso trabalho consiste no desenvolvimento de um processo criativo cuja expressão cênica é protagonizada por duas mulheres que corporificam sua negritude na sonoridade/musicalidade, voz/palavra apresentadas ao público enquanto performance.

Neste texto apresentamos algumas impressões sobre o processo criativo do referido trabalho e sua reverberação nas próprias autoras. Sua temática gira em torno de uma discussão que levanta o questionamento sobre o peso da vida escolar, e conseqüentemente, acadêmica na vida do indivíduo/pesquisador negro. A performance traz questões geradas pelo silenciamento, desfavorecimento, e ainda, pela exploração que persiste entre nós. O experimento cênico *Palavras Negras Importam* é um desabafo, nasceu de um afrontamento aos ideais da branquitude que impregnam a cena artística e cultural paraibana. Portanto, toda a sua estética, roteirização, texto, tudo em que o permeia, são traduções daquilo que oprime. Cada ponto referenciado traz suas significações no contexto cênico da performance.

3.1 DRAMATURGIA: Resumo sinopse do experimento, performance e esquete

A escolha por representar os poemas “Palavras de Negros(as) Interessam!” e “Palavra Brasil”, ambos autoria de Fernanda Ferreira, por meio da performance, se justifica pelo caráter experimental e vivencial que a atriz pretende consolidar enquanto qualidade característica em seus trabalhos nas artes cênicas. Ao reivindicarmos a Negritude enquanto alicerce de nossa dramaturgia, nos afastamos de paradigmas normativos do teatro tradicional e buscamos nos referenciar em autores como Bertold Brecht para definir nosso processo criativo enquanto um experimento cênico cujo objetivo seja o de fazer um teatro vivo, reflexivo e social.

“Brecht passou por uma fase experimental de produção, denominada *Versuche* (tentativas/experimentos), em busca de traduzir os conhecimentos da dialética materialista em formas dramáticas. O autor intencionava promover a troca da função do teatro, a fim de que ele deixasse de ser simplesmente uma mercadoria estética vendida aos

espectadores e pudesse ser um espaço/momento de construção participativa da consciência político-estética” (OLIVEIRA, 2013).

No trecho acima, a autora identifica a proposta experimentalista das obras de Brecht como uma fase em seu trabalho que visava constituir-se numa alternativa a cena teatral de seu tempo. É com intenção similar que nos aproximamos do pensamento brechtiano sobre as artes cênicas, uma vez que, tanto nos recursos estéticos quanto narrativos de nosso trabalho buscamos romper com a lógica mercantilista (capitalista) dos ideais da branquitude em cena. Em termos de dramaturgia cênica, partimos do texto, há o esboço de um roteiro que possui uma sequência de partituras e ações corporais, mas que não obedece a nenhuma forma estática, fechada de representação em relação ao público.

De acordo com a professora Naira Ciotti (2014), o que caracteriza uma performance é seu ineditismo e a multiplicidade de linguagens como recurso de expressão artística. Tendo em vista este conceito, recorreremos à acepção de performance para identificar o caráter vivencial e ritual de nossa encenação. A referida autora afirma que:

“A performance pode ser classificada como uma linguagem híbrida, na qual o pensamento artístico se movimenta através de elementos de linguagem sonora, visual e verbal, atualizando no corpo as infinitas matérias, visíveis ou não” (CIOTTI, 2014, p. 18).

Podemos compreender a partir da leitura do trecho acima que a performance é uma forma de experimento que parte do Ser/Corpo em relação às diversas possibilidades de estar e pensar o mundo (visível e não-visível) que nos cerca. No experimento *Palavras Negras Importam*, a cena é conduzida por uma pessoa, o corpo de uma mulher negra, que ao mesmo tempo que é único, é/está com todos(as) os outros corpos negros presentes (ou não) nas apresentações. Neste sentido, mesmo possuindo um texto com princípio, meio e fim para ser dito, o caráter relacional vivenciado com o público, seja nas ações corporais, seja no conteúdo discursivo da narrativa, configura-se numa encenação de caráter ritualístico e que convida ao coletivo. Numa tentativa de abreviar nossas ponderações sobre o conceito de performance e o significado desta categoria discursiva para pensar a encenação em nosso trabalho, recorreremos mais uma vez a Ciotti (2014, p. 17) para afirmar tratando-se de um experimento cênico performativo, a dramaturgia em nosso trabalho “não está escrita previamente. Ela só existe na hora em que está acontecendo. [...] trata-se de uma obra viva”. Talvez numa tentativa de atualização, ou melhor compreensão daquilo que propunha Brecht em sua fase *Versuche* (tentativas/experimento), a concepção dramaturgical de nosso trabalho recorra às ideias de interatividade e afeto visando uma produção artística de emancipação e expansão da consciência para a Negritude.

3.2 CORPO

Na cultura negra o corpo é fundamental. Sobre o corpo se assenta toda uma rede de sentidos e significações. Esse não é apartado do todo, pertence ao cosmos, faz parte do ecossistema: o corpo integra-se ao simbolismo coletivo na forma de gestos, posturas, direções do olhar, mas também de signos e inflexões microcorporais, que apontam para outras formas perceptivas (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 48).

Ao iniciarmos as reflexões sobre o corpo em nosso trabalho, chamamos a atenção da/o leitor/a para o texto em epígrafe cujos grifos são todos nossos na intenção de evidenciar as concepções e especificidades do “corpo negro” enquanto “herdeiro” de uma “cosmovisão africana” (re)criada no Brasil. A Cosmovisão Africana no Brasil de acordo com filósofo Eduardo David Oliveira (2003, p.76-117) consiste na “sistemática dialética das sociedades africanas”, seus reflexos e consequências principalmente para a construção da sociedade brasileira. Desta forma, devemos compreender o corpo como o elemento primordial das experiências e vivências do ser humano no mundo e por isso mesmo essencial para a construção e constituição de sua identidade, visão de mundo e conseqüentemente de sua cultura.

O corpo negro em performance durante a apresentação do Experimento é a própria obra em movimento, são as Palavras Negras em estado de ação. Ainda em Ciotti (2014, p. 18-19), vamos encontrar que o corpo do performer é na verdade um mediador entre os elementos conceituais que dão forma à obra e o espectador. Nas palavras da autora, uma obra performática é reconhecível a partir do momento em que o espectador entra em contato com o corpo do performer. Neste caso, especificamente a simbologia em torno do corpo, deve ser especialmente dirigida ao corpo negro: sua representação e significado. Este ser humano, fadado a sua natural melanina reflete que sua cor o enclausura.

Os símbolos que o remetem a cultura, a imagem, o ser negro, são vistos como fatores desvirtuados, e, portanto, negativos. Nas ideias de Fanon, 2008, “enclausurar o negro, é perpetuar uma situação de conflito onde o branco infesta o negro com corpos estranhos extremamente tóxicos”. Dentro disso, “quando um negro se exprime corretamente, assume o mundo branco (FANON, 2008, p.48)”. Existe uma sociedade que enxerga tudo ligado de melhor, como sendo o ser branco, o ser negro “não podendo mais enegrecer o mundo, ela [a sociedade] vai tentar embranquecê-lo, no seu corpo e no seu pensamento (FANON, 2008, p.56)”. Por essa razão, um experimento que evoca conhecimentos empíricos, ancestrais e significantes de uma cultura massacrada e quase exterminada, reflete em grande destaque, as agruras do ser negro.

O corpo na cena deste experimento é a materialização da metáfora. Existem imediatamente dois corpos. O primeiro, não é uma pessoa, nem uma persona, mas sim um símbolo. É a representação de um coletivo. O desdobramento da estrutura física, do corpo feminino, e negro, que se apresenta numa postura encurvada, distorcida. A lentidão dos seus passos remonta o sofrimento, a dificuldade do alcance àquilo que deveria ser natural e de direito. O segundo, é o corpo que reproduz o som. Funciona como um veículo, tornando-se materialmente invisível. Pois aqui o corpo humano, o corpo do instrumento tornam-se um, e resultam no veículo ao qual o som é produzido. Assim como o corpo cênico, também não é uma pessoa, ou persona. O corpo produtor de som é o complemento da cena, e traz as tensões através de ruídos, ritmos e timbres. Desenha, juntamente com a imagem cênica uma reprodução da etnicidade combinada com a ancestralidade. Carrega em sua imagem a criação de um estranhamento: um corpo negro, num instrumento da cultura branca e seu ressignificado. Um corpo negro que carregaria os estigmas de sua etnicidade portando um instrumento, que não é de sua cultura, mas que ressignificando se faz ser.

A combinação dos corpos, tanto cênico, quanto o que emite sons, carregam juntos a eclosão, e reflexão dos estigmas. Ambos estão onde deveriam estar. Protagonistas. Avançam para diante das representações simbólicas de todo um povo, de todo um passado e de toda uma história. Nesse âmbito, o corpo no experimento é também a materialização da dor. É uma entrega. São devolvidos o peso da existência do ser negro.

3.3 VOZ

A maneira como o trabalho vai operar com os espectadores é a forma do diálogo e a categoria da voz permite que o corpo possa comunicar-se. A voz, aqui, mais do que fala, é interlocução. É música e silêncio, partes integrantes do meio ambiente (CIOTTI, 2014, p.18).

A partir do trecho acima, podemos compreender que a voz não está dissociada do corpo e vice-versa. Pensando em corpo e voz como uma espécie de amálgama para um experimento performativo, a autora discorre sobre a multiplicidade de vozes que ecoam numa obra teatral na contemporaneidade. Quais sejam elas: a voz do texto em si, a voz do ator/performer, a voz do encenador e a voz do receptor-autor. Estas vozes juntas constituem elemento ativo e compõem o todo da obra (CIOTTI, 2014, p. 30-31). Uma vez que o nosso trabalho reivindica a Negritude enquanto referencial estético-político, é

importante destacar que as vozes presentes em nosso experimento possuem um histórico de silenciamento e violências que são próprios de uma Voz Negra.

Ao citar os estudos de Paul Zum Thor sobre o conceito de performance, a professora Naira destaca a importância da oralidade, da relação entre música, poesia e imagem. Entendendo-se imagem também não só como desenho e pintura, mas também como escrita, uma vez que traçar letras é uma figuração (ZUMTHOR, apud CIOTTI, p. 31). É interessante destacar que por estas coincidências da vida, entre o conhecimento teórico e o empírico, iniciamos o Experimento Cênico Palavras Negras Importam, perguntando aos espectadores: - “Onde estão as letras da gente Preta daqui?” - E a resposta é sempre o silêncio com uma troca de olhares que se comunicam.

3.4 O SOM

Neste experimento cênico o som não tem a mesma concepção que teria nas convenções de uma trilha sonora. Este personagem atuante da cena também é símbolo. O violoncelo presente descarrega os significados da hegemonia da cultura europeia fincada na sociedade brasileira. A sonoridade exteriorizada pelo instrumento carrega um peso tenso. Sua utilização neste contexto é o reflexo da ressignificação de um elemento, que tradicionalmente se aplicaria a outro contexto.

Outro ponto de contraste, é que este é parte do corpo que produz o som. O violoncelo se contrapõe a elementos étnicos: percussão que também compõem parte do corpo que o produz. Em combinação com o violoncelo, de maneira que todos os sons se relacionam, o caxixi e o maracá são instrumentos de origem indígena, utilizados no contexto do sagrado, em rituais, e que posteriormente foram absorvidos pelos povos afro-brasileiros, na música afro-brasileira em geral, especificamente no samba e na capoeira. De mesma ascendência, o chocalho de samba, um instrumento que provavelmente possui a mesma origem dos outros. Os instrumentos de percussão representam a invocação da ancestralidade.

“As mudanças no equilíbrio e nas relações das forças sociais ao longo dessa história se revelam, frequentemente, nas lutas em torno de cultura (...). Nesse contexto “a dominação cultural tem efeitos concretos – mesmo que estes não sejam todo-poderosos ou todo-abrangentes (HALL, 2003, p.255)”.

Todos os instrumentos musicais, porque são mais de um, carregam de certo modo, o estigma ao qual foram anexados. Esta é uma combinação, aliada a cena, que evoca sensações e tensões do presente, da ancestralidade.

3.5 FIGURINO & ADEREÇOS

A questão de uma cultura múltipla e repleta de símbolos e referências de povos dominados se faz diante do “uso do conceito de canibalismo, desenvolvido no Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade, (...) legitima a apropriação das culturas indígenas e negras pela elite europeia. Esta apropriação atua em defesa de uma ideia "brasileira" da autenticidade da mesma elite europeia que exige com suas lógicas e práticas o desaparecimento físico dos povos nativos originais, para que este novo especial ‘Brasil’ possa permanecer incontestável e inquestionável (ALVES, 2014, p.8-9)”.

Em relação ao figurino e os símbolos apresentados dentro desse experimento cênico, utilizamos do nosso conhecimento empírico e até inconsciente para compor tal estética. A primeira coisa que chama a atenção é a utilização do branco como elemento carregado de significado. Sabe-se que a cor branca possui uma ligação bastante forte com as religiões de matriz africana. A partir dessa ideia, podemos nos ater às referências dos povos africanos escravizados no Brasil.

A partir disso, segundo Monteiro, Ferreira e Freitas, 2005, “mesmo na situação de migrações forçadas, os elementos culturais singulares foram mantidos”, e ainda, também incorporaram elementos da cultura hegemônica como saias ou vestidos com renda (MONTEIRO, FERREIRA, FREITAS, 2005, p.387-388). Refletindo essa estética, pouco mais de 100 anos depois, a vestimenta tradicional africana foi completamente diluída, restando apenas elementos pontuais. A cor branca, combinada com elementos anteriores remonta que “durante o período colonial, os escravos e índios recebiam alguns pedaços de tecido de algodão cru, (...) ou vestiam-se com peças inteiriças de roupas, com intenção de mostrar pouco a pele e o corpo (MONTEIRO, FERREIRA, FREITAS, 2005, p.389)”. No caso do turbante, adereço que também leva destaque, reflete-se sua representação simbólica de que ele “é reconhecidamente de influência muçulmana, que chegou ao Brasil provavelmente através dos escravos islamizados, durante o ciclo da Baía do Benim do século XIX, e também pelos portugueses (MONTEIRO, FERREIRA, FREITAS, 2005,

p.390)”. Além do branco, trajes de cores claras e de cor de tecido cru, são uma representação diante dos tecidos utilizados pelo povo negro no Brasil colonial.

Na face, a caracterização da maquiagem, tudo é escolhido de maneira que pareça o mais natural possível, e as pinturas brancas no rosto da atriz simboliza os povos africanos vivendo em suas sociedades antes da escravidão, carregando um quê de ancestralidade. Nas faces da violoncelista existem uma pintura em vermelho que simboliza as pinturas faciais dos povos indígenas. Isto, combinados com adereços de pena, reforçam as referências. Nos pés, ocorre variação, ora as representações podem aparecer descalças, com o pé no chão simbolizando contato com a mãe terra, ora, calçadas, com sandálias de couro. Aqui as sandálias representam o status do negro dentro do sistema escravocrata: uma pessoa negra estar calçando ou não sapatos poderia identificar o seu status social, escravizado, forro ou liberto.

Sobre os símbolos, podemos citar a cadeira, o espelho e o livro *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freire. O primeiro objeto que pode se mostrar um dos mais curiosos é uma cadeira escolar, antiga, de madeira maciça, em deterioração. O objetivo com esta representação metafórica, combinada com a movimentação corporal da atriz, simboliza o peso da escolarização na vida do indivíduo negro. Todo o epistemicídio, que se faz através do seu obscurecimento intelectual. Uma vez que a escola representa uma estratégia em favor de definir um padrão para “adequar” e “adaptar” supostos “desvios” estabelecidos através das práticas de intervenção. Tudo isso em busca de disciplinização de mentes e corpos por obediência (CUNHA, 2010).

O espelho remonta o reflexo daquele que não se vê. Pois ainda se sabe que o negro, mesmo os mestiços, em grande parte, ainda não se reconhecem. Devido a questão da mestiçagem e a dissolução de toda uma etnia, a negra com ideal de branqueamento. A partir disso, a identidade do negro brasileiro é difusa. A função do espelho é a tensão através do incômodo, tendo como resultado a reflexão. Em seguida, tanto a utilização da representação material do livro, como a ação da atriz de citar trechos do conteúdo do livro, também trazem a função de representar o epistemicídio do negro na academia, além questionar as afirmações do autor sobre o negro no período colonial. Assim, todas as simbologias inseridas no contexto deste experimento cênico carregam a discussão e a crítica do universo que cerca este povo tão marginalizado dentro da cultura brasileira e paraibana.

4. CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos expor de maneira breve o diferencial que a postura estético-política da Negritude proporciona à produção intelectual das artistas Fernanda Ferreira e Agata Christie no campo das artes na cena cultural local da cidade de João Pessoa na Paraíba. Porém, esta mesma postura, ao fortalecer o trabalho de ambas, expõe as artistas a uma relação conflituosa na trajetória acadêmica devido a proeminente presença da ideologia da branquitude na qual os estudos sobre o Teatro brasileiro e a Música Erudita estão teoricamente fundamentados.

Ao problematizarmos estas questões na criação do experimento cênico *Palavras Negras Importam*, expomos este conflito no contraponto Negritude *versus* Branquitude, apresentando algumas impressões sobre o processo criativo do referido trabalho e sua reverberação nas próprias autoras. A performance traz questões geradas pelo silenciamento, inferiorização, exploração que persiste entre nós. A referida obra faz crítica ao mito da democracia racial, evoca diversos escritores e personalidades negras, além de guiar-se pelos poemas autorais da atriz-performer.

Neste artigo, trazemos ponderações acerca do universo discursivo de que trata a performance, fundamentando-nos na produção teórica de intelectuais negros(as) sobre os estudos raciais no Brasil. Neste sentido, ao afirmarmos a presença de Mulheres Negras protagonizando suas próprias histórias no debate e reflexão sobre processos de criação no campo das artes, acreditamos estar contribuindo para valorização do “Ser Negro” enquanto sujeito e não mais mero objeto de discurso a partir da visão de mundo Branca/Europeia.

A presença historicamente negada e invisibilizada de pessoas negras enquanto produtoras de conhecimento na cena teatral e musical, tanto nacional quanto localmente, constitui uma característica latente do racismo em nossa sociedade. Trazer este debate à tona por meio da arte contribuiu de maneira decisiva para nossa formação enquanto acadêmicas e artistas negras. Tratando-se de uma criação performativa que tem como característica a experimentação em cena, a cada apresentação temos ampliado nossa percepção acerca das questões relativas à afirmação identitária racial em nós e no público.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Tereza. Canibalismo no Brasil desde 1500. Berlim. 2013
- BRASIL;MINC. I Fórum Nacional de Performance Negra. Teatro Vila Velha, Salvador: BA, 2005.
- BEHAR, Regina. Racismo e Estereótipos: a mulher negra no audiovisual brasileiro. In: SCHENEIDER, Liene; MACHADO, Charliton [orgs]. Mulheres no Brasil – Resistência, lutas e conquistas. 2ª ed, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. P. 181-192.
- CIOTTI, Naira. O professor-performer. Natal: RN, Ed. EDUFRN, 2014.
- CUNHA, Lídia Nunes. Trajetória negra na educação pública: Uma abordagem histórica a partir dos anos de 1920. Educação, Escolarização e identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE|UFPE. Recife: Editora Universitária UFPE. 2010
- FANON, Franz. Pele negra máscaras brancas. Salvador: EDUFBA. 2008.
- HALL, Stuart. Da Diáspora – Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2003,
- MONTEIRO, Juliana. FERREIRA, Luzia Gomes. FREIRAS, Joseania Miranda. As roupas da crioula do século XIX e o traje de beca na contemporaneidade: símbolos de identidade e memória. UFBA. 2005
- NASCIMENTO, ABDIAS. Dramas para Negros e Prólogo para Brancos: Antologia de teatro negro-brasileiro. Rio de Janeiro: Ed. Teatro Experimental do Negro, 1961.
- OLIVEIRA, Eduardo David. Cosmvisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: BRASIL. MEC, SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 53-75.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. A Invenção do Ser Negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp, Rio de Janeiro: Palla, 2005.
- SOUZA, Fernando Prestes. LIMA, Priscila de. Músicos Negros no Brasil Colonial: trajetórias individuais e ascensão social (Segunda metade do Século XVII, e início do Século XIX). Revista Vernáculo, n.19 e 20. 2007.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

DIALOGOS COM “ENTRE O FOGO E O VENTO”

Gina da Silva Guimarães

RESUMO

O texto sintetiza e analisa ideias de Edílson Fernandes de Souza (1998), contidas em sua tese de doutorado “Entre o Fogo e o Vento: as práticas de Batuques e o controle das emoções”. Apresenta e desenvolve alguns conceitos da teoria configuracional de Nobert Elias ao ter como objeto de estudo as proibições sofridas pela população negra (escravos e pretos livres) ao realizarem atividades lúdicas de caráter religioso – os Batuques-, por ocasião do desenvolvimento de nossa sociedade. Souza também elabora uma reflexão acerca de se fazer pesquisa e de como o pesquisador pode se utilizar de diferentes fontes, com destaque para as dificuldades encontradas nesta sua pesquisa, uma vez que estas fontes foram além das tradicionais fontes documentais históricas. A luz da sociologia configuracional – de processos civilizadores – o autor buscou demonstrar a abundância de material empírico, ainda sem tratamento, podemos chama-los de ‘documentos outsiders’, vistos como sem importância em determinado momento das pesquisas históricas. Deste contexto realizamos um diálogo, uma breve reflexão buscando articular a tese e a teoria dos processos civilizadores junto à educação e ao seu caráter de socialização assim como a alguns princípios da abordagem da Afrocentricidade. Compreendemos que estar dentro de uma determinada configuração social necessariamente é estar em processos de socialização, ou seja, em processos de formação educativa, de formação do habitus social, assim como, compreendemos que o estudo aqui apresentado, na perspectiva da sociologia configuracional, de longa data, é também um estudo afrocentrado, não numa perspectiva separatista – eurocêntrica x afrocêntrica, mas sim, a partir da sensibilidade e trabalho teórico-prático do autor do estudo, que, já em sua introdução faz um esforço de localizar no tempo e espaço seu objeto de estudo, ou seja, os Batuques da cidade do Rio de Janeiro do século XIX, com um novo modelo teórico, em que este modelo traz em si a perspectiva de longa data chegando à localidade da África-negra, ou subsahariana. Outro aspecto que podemos destacar do estudo foi o de fazer os Batuques emergirem como objetos de estudo ao longo do processo de formação social do Brasil.

Palavras Chave: Edílson Fernandes de Souza. Teoria Configuracional. Batuques. Afrocentricidade. Educação.

Introdução

‘Entre o Fogo e Vento’ é uma produção teórica em forma de tese de doutorado, escrita pelo professor Dr. Edílson Fernandes de Souza, apresentada e defendida na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, em 1998. Esta investigação tratou das

proibições sofridas pela população negra (escravos e pretos livres) ao realizarem atividades lúdicas de caráter religioso, por ocasião do desenvolvimento de nossa sociedade. O conteúdo religioso dessas atividades se consubstanciava através do ritmo, do canto e da dança que propiciavam, a partir de movimentos coreográficos, a incorporação de divindades africanas em seus praticantes. Como aporte teórico o autor da tese utilizou-se da sociologia configuracional ou teoria dos processos civilizadores do sociólogo Nobert Elias⁹⁴.

Na introdução o autor nos apresenta suas inquietações partindo do contexto de que o negro do século XIX, no Brasil, e mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, encontrava-se sob dois olhares: o do europeu, que proibia os seus rituais e o olhar do próprio negro que buscava entender sobre o que se passava em suas cerimônias de ancestralidade. Destaca-se que em 1988 tradições culturais africanas são altamente valorizadas por conta dos 100 anos da abolição da escravatura no Brasil, porém esta não era a realidade quando na digressão dos processos sociais no século XIX, uma vez que havia um arsenal de proibições destas práticas, vistas como heterodoxas, tanto pelo clero como pelas posturas/leis municipais, indicando presença do demônio ou de badernas nos batuques⁹⁵ dos escravos e pretos livres daquele contexto, comumente acompanhados por incursões policiais.

A justificativa de tais proibições partia basicamente da necessidade do controle de tais práticas como forma de economia de energia da mão-de-obra propulsora do sistema escravista, não podendo estes se ausentar do trabalho para praticar cantoria, danças e batuques. Paralelo a este fato o autor destaca que as pesquisas sobre este contexto em sua maioria tratam destes aspectos a partir do olhar da força de trabalho do escravo ou preto livre e de sua correspondência com o sistema econômico vigente.

Para pensar sobre nos apresenta os estudos de Gebara (1986) sobre o mercado de trabalho livre no Brasil entre 1871 e 1888, destaca que eram também proibidos os batuques mesmo quando promovidos pelo senhor dono dos escravos em suas fazendas ou

⁹⁴ Nobert Elias tem seus escritos tidos como relevantes na área sociológica já ao fim de sua vida. Nasceu em Breslau, parte do território germânico, hoje chamada de Wrocław (Polônia), no ano de 1897. Estudou filosofia, medicina, mas findou por dedicar-se a sociologia. Sua tese de habilitação em sociologia, orientada por Alfred Weber, deu origem ao livro *A Sociedade Corte* (ELIAS, 2001, p. 42-43). Atuou como professor, pesquisador, vindo a falecer em 1 de agosto de 1990, em Amsterdã, nos Países Baixos.

⁹⁵ “Os batuques são uma das práticas que, no decorrer do processo social brasileiro, sofreram algumas modificações estruturais, como também uma alteração no modo pelo qual eram vistos pelos códigos de leis e pela sociedade brasileira, na percepção do comportamento do negro no Brasil. É possível que dos batuques, caracterizados originalmente como práticas heterodoxas, tenham-se desenvolvido alguns aspectos estéticos, como a dança, parte da liturgia do culto ancestral.” (Souza, 1998, p. 03)

residências, pois desvirtuavam os trabalhadores de suas obrigações cotidianas. Assim estabelecia-se uma dupla proibição, tanto por controlar a mão de obra escrava como discriminar suas manifestações até mesmo por conta do argumento da imoralidade, obscenidade. Mas apenas nos divertimentos dos escravos e pretos livres?

O autor também apresenta os estudos de Muniz Sodré (1988), neste pressupõe um sistema econômico que ideologicamente sustentava toda uma produção cultural, e que ao deixar falhas os negros aproveitavam para terem experiências com suas crenças. Um segundo argumento parte da “culturalização” das elites brasileiras inspiradas no ensino, arquitetura, concepções científicas, etiquetas e boas maneiras francesas, a partir da reestruturação da sociedade brasileira no século XIX, mas destaca ser difícil determinar quais os reais motivos para a proibição dos batuques sendo o mais provável a questão mesma de ordem econômica.

Nos estudos de Gioconda Lozada (1991), sobre a presença do negro na região de Nova Friburgo (RJ), destaca as diversas funções que os negros desempenhavam no contexto urbano e sua contribuição, de que tudo girava em torno da fazenda de café, que as proibições foram também feitas as danças, cantorias e aos batuques, os quais além de ser divertimento podiam ser também rituais. Paralelo a estes fatos havia a preocupação em relação às insurreições e levantes que poderiam ser originados nesses ajuntamentos. Mas a questão ainda colocada neste contexto pergunta o porquê estas práticas de batuques eram proibidas mesmo quando ocorriam dentro das residências, tabernas, fazendas dos próprios senhores donos dos escravos, estando estes vigiados?

Outros estudos como os de Clóvis Moura e Roberto Moura buscaram explicar tais proibições, mas, também na vertente de uma economia da força de trabalho.

A partir deste contexto Souza (1998, p. 10) inicia a sua explicação para abordar as proibições dos batuques e o sistema escravista por “um processo que se civiliza em uma longa duração”, e toma como aspectos extra-econômicos e extra-legais os aspectos da etiqueta escrava diante do senhor e da cristianização e sua etiqueta social que pretendia controlar as paixões e emoções provindas do transe ancestral, indo além do lazer, como oposição ao trabalho, mas sim como uma “ligação emocional com os ancestrais”, comoção/excitação essa versada no ‘transe’.

Estes aspectos até então aparecem de forma periférica nos estudos acessados pelo autor, assim, nasce sua intenção de olhar tal fenômeno a partir de uma visão sociológica, de um outro modelo teórico, sendo os batuques o ponto central de discussão de seu estudo.

O método e as fontes

Souza (1998) nos apresenta sua visão sociológica para abordar as proibições dos batuques no século XIX, destacando a opção pela análise a partir da teoria de processos civilizadores, entendida como sociologia configuracional, pautada no processo civilizador de Nobeit Elias, nos conceitos de no controle das emoções e autocontrole. A própria utilização desta teoria ao olhar as práticas de batuque no século XIX contribui para o alargamento da própria teoria configuracional, e seu olhar através das redes de configurações sociais num período de longa duração, movimentada pela interdependência configuracional.

Para o autor este contexto pressupõe uma visão de sociedade que requer três hipóteses ou uma tríade de controles básicos segundo Elias, sendo: a) o controle que a sociedade desenvolveu sobre os aspectos extra-humanos, que dizem respeito ao conhecimento científico e tecnológico atingidos; b) o controle dos acontecimentos interpessoais; o estágio atingido pela sociedade em sua organização social; e c) o nível de autocontrole atingido pelos indivíduos pertencentes a esta sociedade. Ou seja, o controle social como a coerção de uns sobre os outros em determinada sociedade e o autocontrole, que diz respeito à coerção que os indivíduos exercem sobre si mesmos são bases para se analisar mudanças estruturais sofridas pelos batuques ao longo do tempo.

O conceito de habitus, como a indicação da permanência do passado no presente, neste caso de um habitus fundado na ancestralidade das etnias negras no Brasil, e o de individualização, ao se tratar da relação indivíduo-sociedade, facilitaram a observação também num período de longa data, no sentido de digressão social para analisar quais modificações foram incutidas e incorporadas como gestos socialmente aceitáveis no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Esclarece que no caso de nossa sociedade, algumas restrições corresponderam, até certo ponto, às mudanças de mentalidade imprimidas na Europa, que fizeram aflorar o controle das paixões e das condutas humanas, atravessando um longo período, que correspondeu ao desenvolvimento de processos civilizadores, naquele Continente.

Três postulados orientaram o pesquisador: a) o controle exercido sobre as práticas de batuques, por ocasião do desenvolvimento da sociedade brasileira, se deu com o objetivo de coibir os impulsos provenientes das emoções propiciadas pelo transe ancestral

das etnias negras – uma proibição de fundo religioso e não econômico --; b) a espetacularização dos mitos através da dança afro, contemporaneamente, cumpre uma função mimética na canalização das emoções provindas do transe ancestral, que se fazia presente nas práticas religiosas dos antigos batuques; e c) a espetacularização dos mitos, no momento em que se tomou socialmente aceitável, conferiu um caráter "civilizado" às instituições religiosas que fazem cerimônias aos ancestrais, como o candomblé.

Munido de um abundante material empírico, indo além de documentos sobre as leis nacionais e as posturas municipais, o material empírico analisado foi ampliado utilizando-se de fontes outras tais como fontes escritas - manuscritos ou impressos, orais e iconográficos, como: Constituições Federais, Código Penal, posturas municipais, projetos de leis, ofícios, promessa de compra e venda de escravos, narrativas de viagens, cartas de visitantes, livros, programas de cursos, plano de aula, certificados, releases, folders, filipetas e cartazes de espetáculos, recibos de pagamentos, jornais, entrevistas, fotos e vídeos. Para coleta desse material o autor percorreu o Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro, a Biblioteca Nacional e, principalmente, a biblioteca da Fundação Nacional de Arte- FUNART/RJ, de onde conseguiu as principais fontes que se referem à espetacularização dos mitos e à prática de batuques no século XX; percorreu ainda Universidades, escolas, clubes, associações classistas e academias de ginástica.

No primeiro capítulo, intitulado “A EMOÇÃO DOS BATUQUES E A ETIQUETA RELIGIOSA NAS POSTURAS MUNICIPAIS” Souza (1998) analisa que por um lado, o significado dos batuques na perspectiva dos seus batuqueiros – negros escravos e pretos livres --, tinham nessa prática a forma encontrada para retornar ao convívio dos ancestrais divinizados despertando, para isso, o transe enquanto elemento propiciatório da ligação com a sua origem. Essa ligação com os antepassados era um fator preponderante na estrutura das sociedades que compunham a civilização subsahariana – África Negra --, tendo como um dos elementos de integração o respeito pela sua linhagem e a crença em ritos mágicos, com a incorporação dos deuses em seus indivíduos. Por outro lado, os europeus "civilizados", ao se depararem com os batuques, designaram-nos de ajuntamentos de negros, que incomodavam os concidadãos pelos falatórios e cantorias ritmados pelo tambor e que, tratando-se de comportamento não "polido", deveria ter sua prática proibida. Analisou-se as posturas municipais, como um documento importante no controle geral sobre a vida dos negros escravos e pretos livres no século XIX, tendo como foco principal de restrição as práticas dos batuques, na direção do processo civilizador

européu. E, para subsidiar a compreensão que essas práticas foram proibidas em função de um controle das emoções e não de uma economia da força de trabalho escravo, Souza analisou não só as posturas municipais, como também outros documentos que dessem pistas da formalidade empregada na comunicação da época. Os enunciados que aparecem nas inscrições das posturas municipais e outros documentos, como promessa de compra e venda de escravos, remeteu à noção de arquivo, fazendo-o ver que emanava desse arquivo uma etiqueta cristã-católica, que promovia as restrições emocionais propiciadas pelos antigos batuques, via um discurso jurídico.

No segundo capítulo, “AUTOCONTROLE E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NAS PRÁTICAS DOS ANTIGOS BATUQUES” o objetivo do autor foi o de identificar, a partir dos enunciados postos pelas posturas municipais, os incômodos causados pelos antigos batuques, no século passado e encontrar na dança afro praticada no Rio de Janeiro, os mesmos enunciados ou próximos a eles, que enfatizam a eficácia dos batuques presentes nos manuais do espectador de grupos que desenvolvem essa arte, no século XX. O capítulo centra-se, portanto, na análise comparativa entre as diferentes fontes produzidas por Diretores-Coreógrafos e dançarinos-atores da dança afro que tenham, a partir de seus escritos, os mesmos enunciados atribuídos às práticas dos antigos batuques pelas posturas municipais, no século XIX, conferindo-lhe o significado de sua autoimagem. Na transposição das práticas dos antigos batuques à prática artística da dança afro, o autor analisou, basicamente, o autocontrole desenvolvido pelas etnias negras no processo social brasileiro, o que permitiu compreender a mudança na concepção de uma arte artesanal, que envolvia essas etnias em torno da ancestralidade, e o transe decorrente de um processo iniciático, mudando, gradualmente, para uma atividade artística que passou a representar os deuses africanos para um número maior de espectadores. Com o aumento do nível de autocontrole emocional alcançado pelas etnias negras, frente às práticas dos antigos batuques, as multas que os indivíduos envolvidos nesses ajuntamentos recebiam no século passado, passaram a ser, lentamente, convertidas em pagamentos dos serviços prestados por dançarinos-atores e Diretores-Coreógrafos em eventos promovidos com a finalidade de representar, teatralmente, os mesmos mitos que incorporavam os indivíduos nos antigos batuques.

Nessa parte do trabalho, destaca Souza que a compreensão foi que, com o aumento das funções sociais e a crescente cadeia de interdependência funcional das etnias negras na esfera escravista, a concepção de arte e de artista foi alterada significativamente. Deixando de praticar uma atividade artesanal, orientada por uma identidade grupal e

religiosa, as etnias passaram a desenvolver uma arte que se aprimorou, tanto em sua produção, composição técnica-- sua forma--, como em seu conteúdo. A análise apontou que, após um longo período de tempo, em decorrência dessa mudança lenta e gradual, surgiram composições coreográficas articuladas com espetáculos míticos, que traduziam informações sobre o universo dos deuses africanos cujos textos explicavam o drama que seria representado. As ações dramáticas passaram a ser representadas através da dança e seus respectivos controladores dos mitos, que correspondiam com os Diretores-Coreógrafos e dançarinos-atores, habilitados para esse tipo de representação teatral. Ainda analisou a forma encontrada por Diretores-Coreógrafos e dançarino-atores para "civilizar" os gestos míticos dos deuses africanos, demonstrando que os espetáculos que apresentavam não tratavam da incorporação demoníaca, atribuída pelo cristianismo às atividades dos antigos batuques, mas sim dos deuses que serviram de orientação cotidiana dos negros tanto em África quanto no Brasil.

No capítulo três, "AUTO-IMAGEM E MITOS CONTROLE E AUTOCONTROLE" o autor buscou apresentar uma discussão sobre os espetáculos teatralizados por Diretores-Coreógrafos e dançarinos-atores e a relação que esses espetáculos têm com o *habitus* depressivo dos afro-brasileiros. As fontes foram compostas pelos documentos produzidos pelos grupos de dança afro, no Rio de Janeiro, e os depoimentos, que evidenciam a teatralização dos ancestrais como uma alternativa encontrada para que as etnias negras representassem uma forma peculiar de conceber as sociedades africanas e seu declínio com o advento da escravidão. A sua análise constatou que, através da sistematização de narrativas míticas, os diretores-coreógrafos e dançarinos-atores criaram repertórios coreográficos que se tornaram temas clássicos da dança afro. E, ao espetacularizarem essas narrativas, deram continuidade à função de contadores de histórias, como os escravos que viveram no século passado tinham essa mesma função. Como contadores de histórias míticas e representantes de uma classe desfavorecida *outsiders* --, esses indivíduos atravessaram fronteiras com sua arte de batuque para oferecerem seus serviços artísticos em clubes, academias de ginásticas, associações classistas e em universidades públicas e privadas. Ao fazerem isso, sistematizaram conteúdos que, segundo eles, poderiam esclarecer os principais temas ligados à dança afro, tanto no que se refere aos aspectos práticos de cenas dramáticas realizadas a partir dos gestos dos deuses africanos, como também os aspectos

antropológicos de África Negra, para compor um currículo que comportasse uma formação básica para o técnico em controle dos mitos.

Por fim, no capítulo quatro, “RELIGIÃO E ESTILIZAÇÃO DOS GESTOS MÍTICOS NA DANÇA AFRO” foi realizada uma análise comparativa entre a arte artesanal da dança no candomblé e a atividade artística de diretores-coreógrafos e dançarinos-atores da dança afro, praticada no Rio de Janeiro. As fontes orais e escritas fundamentaram a análise comparativa que demonstrou a sensibilidade dos artistas em se manterem em autocontrole diante das danças dos orixás, as quais têm os mesmos simbolismos nas instituições religiosas em que são cultuados os deuses africanos. Os depoimentos revelaram o nível de envolvimento e distanciamento alcançado por diretores-coreógrafos e dançarinos-atores, ao trabalharem com as expressões corporais dos ancestrais divinizados, utilizando-se de recursos rítmicos e cânticos para exporem esses deuses em espetáculos teatrais. Detectou-se ainda que o processo iniciático que envolve os adeptos da religião é o elemento fundamental no distanciamento que os artistas encontram em relação aos princípios sagrados. Nesse processo a dança tem um caráter formativo, de comunicação social da hierarquia sacerdotal, de pais e mães-de-santo e da presença dos deuses entre seus descendentes iniciados. Nesse sentido, a dança no candomblé é executada em torno de um mastro que centraliza o poder mágico. Os que dançam e cantam em torno desse mastro, são, por princípio, iniciados no culto dos orixás, devendo-se por isso, descontrolar-se por ocasião do transe ancestral, que possibilita uma boa parte da dança no contexto sagrado -- o que relembra os antigos batuques. Nos depoimentos, os diretores-coreógrafos falam da perda de espaço que a dança afro enfrenta por estar descompromissada com esse ambiente, necessário para a dança dos orixás no candomblé.

Em suas considerações finais, intitulada “O ACESSO AOS BATUQUES”, o autor destaca que através de sua análise, verificou-se que a partir do autocontrole desenvolvido no processo social brasileiro, os diretores-coreógrafos e dançarinos-atores co-denominavam a arte da dança afro, "polindo" os gestos ancestrais em espetáculos de teatro e em salas de aulas, para diferirem uma dança sagrada executada no interior do candomblé de uma expressão artística. Nessa diferenciação, geram-se tensões no interior do próprio âmbito da dança, onde os artistas "disputam" espaços cênicos para reafirmarem um gesto ancestral mais "polido" ou mais rústico e, com isso, indicar ora a modernidade presente em seu estilo de dança, ora para dizer da fidelidade étnica, através dos gestos

"primitivos". Com essa "disputa" de espaço cênico, os diretores-coreógrafos e dançarinos-atores da dança afro do Rio de Janeiro criaram gestos que caracterizavam "polidez" e "primitividade", como também outros conteúdos que imprimiam a necessidade de nomenclaturas para uma atividade artesanal de batuques que se transformou em arte de dançar afro.

Faz parte desta produção ainda uma série de notas explicativas – num total de 106, além de um texto no APÊNDICE, intitulado “Os Batuques e o Privilégio das Fontes” em que o professor Edilson Fernandes de Souza elabora uma reflexão acerca de se fazer pesquisa e de como o pesquisador pode se utilizar de diferentes fontes, com destaque para as dificuldades encontradas nesta sua pesquisa, uma vez que estas fontes foram além das tradicionais fontes documentais históricas. Além dos documentos guardados em arquivos públicos também se utilizou de entrevistas, imagens, cartazes, filipetas, recibos de pagamentos, cartão de visitas, entre outros, acessados com certa dificuldade e após incursão em diversos grupos. A luz da sociologia configuracional – de processos civilizadores – o autor buscou demonstrar a abundância de material empírico, ainda sem tratamento, podemos chama-los de ‘documentos outsiders’, vistos como sem importância em determinado momento das pesquisas históricas. No campo da Historiografia do século XIX tornara-se tradicional estudos do campo político e voltados para o desenvolvimento dos Estados Nacionais, ou mesmo uma narrativa mais linear ou do chamado “Grandes Homens”.

Segundo o autor, estas fontes tornaram-se base da investigação,

tais fontes enriqueceram os documentos das posturas municipais e representam a permanência das práticas dos antigos batuques, como parte do *habitus* dos afro-brasileiros, que ainda mantêm em sua "segunda natureza" a crença na ancestralidade, através da estética da dança afro que surgiu daquela atividade artesanal. Essas modestas fontes tomaram, neste estudo, uma dimensão gigantesca (SOUZA, 1998, p. 220).

Em uma breve análise para além da sociologia configuracional apresentada por Souza e baseada em Norbert Elias, ousamos travar um diálogo a partir do campo da educação sobre o exposto a respeito do *habitus* e das configurações no contexto dos antigos batuques e danças de origem afro-brasileira. Neste sentido Brandão (1983, p. 23) articula o conceito de educação ao de socializar-se, ou seja, são “formas vivas e comunitárias de ensinar-e-aprender, tem sido chamado de vários nomes. Ao processo global que tudo envolve, é comum que se dê o nome de *socialização*”. Sabemos que

experiências de trocas de saberes e conseqüentemente ensino aprendizagem ocorrem desde o primeiro contato social entre os homens, ou seja vem de longa data. Outro aspecto é o de que para Elias a ideia de configuração, cunhada por este teórico, equivale a de sociedade.

Articulando a dimensão social ao entendimento sobre a educação encontro as considerações de Libâneo (2002, p. 82) ao cunhar sua definição sobre o termo. O autor entende que

[...] a educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influencia do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torna-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim.

Assim estar dentro de uma determinada configuração social necessariamente é estar em processos de socialização, ou seja, em processos de formação educativa, de formação do habitus social.

Atrelado a compreensão sobre a dimensão social do ato educativo e baseada em Libâneo (2002, p. 89), vemos atualmente que estas ações para a construção do habitus social teve, numa perspectiva de longa data, uma ação educativa não-formal, uma vez que “são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”.

João Francisco de Souza (2009, p.37), defende que “a educação tem uma finalidade que é contribuir para a construção da humanidade dos seres humanos, em suas diversas feições em todos os quadrantes da pós-modernidade/mundo que abrange o conjunto da terra” e ainda que este processo de educação tem haver com a ideia de que

[...] a formação [humana] supõe, no mesmo ato, a auto-formação, donde a necessidade da pesquisa sobre si/consigo, sobre/com o Outro, sobre/com o Mundo. Obra de quem entendeu que a formação não se reduz a uma ação sobre o Outro, mas, sobretudo, com o Outro, sobre/com o Mundo.” (SOUZA, 2009, p. 11).

Já a perspectiva configuracional olha estas relações como *redes de interdependência* assim como um ato de controle das emoções, das pulsões e da necessidade de controle e autocontrole destes indivíduos em determinada figuração social. Neste caminho compreender nossa formação no passado para construir a partir do presente um novo futuro é uma necessidade que fortalece as ações e relações humanas na pós-modernidade e, sobre este caminho, a perspectiva histórica de pesquisa também torna-se importante.

Hoje podemos ver outros elementos desta ancestralidade afro-brasileira tais como a capoeira⁹⁶ e os afoxés⁹⁷ em Recife/PE sendo analisados também a partir da sociologia configuracional. Porém, outro modelo teórico assim como o utilizado por Souza (1998), tem atualmente movimentado a academia no sentido de fazer destaque aos saberes de origem afro-brasileiros e até mesmo antes destes, os saberes afros, oriundos do continente africano, é a abordagem da Afrocentricidade.

Esta abordagem, a Afrocentricidade, não é uma religião, tem os valores africanos sujeitos ao debate, e nesta configuração de africanidades as topologias epistêmicas apresentam um novo solo,

é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Asante, 2009, p. 93 apud Santos Júnior, 2010).

Buscar pensar a partir da localização, tendo as referências africanas como centro, e não periferia, para além da experiência eurocêntrica, e estar assim centrada, ou afrocentrada, diz respeito “às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais sem nenhum desmerecimento às outras”. Tais posturas articulam outra perspectiva, a de ser agente, “sujeito protagonista e articulador de recursos para a promoção de condições favoráveis para a liberdade humana e dissolução do etnocentrismo”, é escrever, registrar, pensar a partir de uma topologia africana.

⁹⁶ KOHL, Henrique Gerson. **Educação e Capoeira: figurações emocionais na cidade do Recife/PE-Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós Graduação em Educação, 2012.

⁹⁷ GUIMARÃES, Gina da Silva. **Afoxés de Pernambuco na Década de 1980: Aspecto Figuracionais, Habitus e a Construção da Autoimagem**. ANAIS do 17º Simpósio Internacional Processos Civilizadores, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná – Brasil, 2018.

São princípios ou parâmetros da abordagem da Afrocentricidade, para ajudar a compor o campo multifacetado da educação, as relações entre ‘você e sua comunidade’, ‘bem estar e biologia’, ‘tradição e inovação’, ‘expressão e criação artística’, ‘localização no tempo e no espaço’, ‘produção e distribuição’, ‘poder e autoridade’, ‘tecnologia e ciência’, ‘escolhas e consequências’, ‘mundo e sociedade’.

A partir deste breve diálogo sobre educação, socialização, Afrocentricidade, sobre ser agente localizado, compreendemos que o estudo aqui apresentado, na perspectiva da sociologia configuracional, de longa data, é também um estudo afrocentrado, não numa perspectiva separatista – eurocêntrica x afrocêntrica, mas sim, a partir da sensibilidade e trabalho teórico-prático do autor do estudo, que, já em sua introdução faz um esforço de localizar no tempo e espaço seu objeto de estudo, ou seja, os Batuques da cidade do Rio de Janeiro do século XIX, com um novo modelo teórico, em que este modelo traz em si a perspectiva de longa data chegando à localidade da África-negra, ou subsahariana. Outro aspecto que podemos destacar do estudo foi o de fazer os Batuques emergirem como objetos de estudo ao longo do processo de formação social do Brasil, e que sofreram modificações estruturais ao longo deste, vistos a partir de um olhar como agentes, mesmo que desde o século retrasado estes agentes tenham contribuído para esta formação social brasileira como elementos de resistência cultural e identitária. Debates estes atuais e necessários em nossa configuração social atual.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 10ª edição. São Paulo:Brasiliense, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo:Côrtez, 2002.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades** – Ano 3 – n. 11, novembro, 2010 – ISSN 1983-2354.

SOUZA, Edilson Fernandes de. **Entre o fogo e o vento: as práticas de batuque e o controle das emoções**. 1998, 211f., Tese (Doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

GÊNESE NEGRA: REELABORAÇÃO DA PRESENÇA DO NEGRO NO PASSADO, PRESENTE E FUTURO EM *A MULHER DE ALEDUMA* (1985) DE ALINE FRANÇA

Daniela dos Santos Damasceno

RESUMO

A literatura, no caso em sua especificidade de autoria negra, pode propiciar a (re) apropriação de um território cultural, sendo possível reverter valores, criar personagens dando-lhe características, espaço/tempo a partir de uma ótica particular. Assim, o texto literário, enquanto construção de sentido pode nos possibilitar repensar representações sociais, redimensionar nosso olhar sobre o espaço social e questionar imagens, na medida em que atualizam signos-lembranças que inserem o corpo negro numa cultura específica, desmitificando, por exemplo, estereótipos e mitos sobre o negro e seu espaço, reproduzidos por sua vez nas diversas mídias e também na literatura. Uma dessas vozes é a voz de Aline França, escritora negra baiana. Os seus textos ficcionais residem em um protagonismo feminino (frequente), negro e baiano. Nessa pesquisa, propomos analisar o romance *A mulher de Aleduma* (1981), mais especificamente investigar os modos de reelaboração da presença do negro no passado, presente e futuro, a partir dos conceitos: afrofuturismo e afrocentrismo. A partir desse contexto, buscamos respostas para as seguintes questões: Como os negros são apresentados e representados no romance? Enquanto indivíduo negro, como é possível se vê a partir do texto levando em conta fatores históricos, culturais e ideológicos perpetrados pela sociedade? De que forma os seus escritos podem avultar reflexões acerca das tradições e culturas negras? Por conseguinte, como a análise das suas obras enquanto textos literários podem ressignificar e contribuir com a formação identitária e afirmação étnico/racial? Com relação ao percurso metodológico, realizamos na primeira etapa pesquisa bibliográfica, mas a proposta de pesquisa se concentrou na análise do romance *A mulher de Aleduma* (1981). Portanto, a obra citada, em si, constitui o cenário da pesquisa, pois é por esse suporte que o pesquisador tem acesso às possibilidades de interlocução e interpretação. Ademais, Aline França enquanto escritora negra baiana, e os personagens negros da narrativa, e os diferentes espaços e imagens presentes na obra constituem-se como os principais sujeitos da pesquisa.

Palavras-Chave: Ancestralidade; Afrofuturismo; Afrocentridade

Afrofuturismo: o futuro, presente e passado é negro

“Nós podemos contar nossas histórias por nós mesmos. Nós sofremos grandes violências diárias, físicas, e psíquicas, e ainda assim estamos aqui. Nós somos capazes de vencer o trauma histórico e projetar nós mesmo nosso próprio futuro brilhante. Por meio de nós mesmos, descendentes do continente, os sonhos dos ancestrais se tornam realidade”.

Fábio Kabral, (2018)

Embora a política da invisibilidade negra sempre tenha existido e seja ainda muito atual, desde a antiguidade, os povos negros africanos e suas inúmeras diásporas sempre demonstraram através de levantes estarem prontas para imaginar, criar, recriar, contar as suas histórias e viver futuros onde suas pátrias, descendências, culturas e vidas seriam livres de qualquer tipo de opressão. Sempre lutaram pelo seu presente, honraram seu passado e projetaram seu futuro.

De acordo Luciene Ernesto (2018, p. 7) é esta certeza, a de merecer um futuro que vai levar a população africana e afrodiáspórica, aonde quer que esteja a pensar o Futurismo Negro, tanto de modo histórico exigindo direitos e dignidade através de pessoas reais como, Martin Luther King, Mandela ou Aqualtune, quanto de forma ficcional contemplando realidades alternativas onde liberdade e existência são necessidades básicas conquistadas frente a uma linha do tempo histórico cheia de entraves à estes princípios básicos, e insegura à sua presença no presente e principalmente no futuro.

De acordo com Fábio Kabral, na revista Blooks (2018) mesmo quando Octavia Butler seguia pisando firme no mundo escrevendo romances e séries inteiras de ficção científica, quando Samuel Delany já havia publicado cinco romances antes de completar 23 anos de idade, quando Sun Ra abria as portas do Cosmos com sua psicodelia musical, quando aqui no Brasil, Aline França já havia produzido e publicado o romance *A mulher de Aleduma* 1981, um cara branco chamado Mark Dery resolveu, no início da década de 1990, rotular de “Afrofuturismo” o que negras e negros vêm produzindo desde o início dos tempos.

O termo afrofuturismo nasceu no campo da ficção científica sendo utilizado a primeira vez por Mark Dery no ensaio *Black to the future*, e depois num capítulo do livro *Flame Wars: the discourse of cyberculture* (1994). Nos seus escritos, Mark Dery buscou

entender através de entrevistas com Samuel R. Delany, Greg Tate e Tricia Rose, a pequena presença de escritores afroamericanos na ficção científica oficial americana, em contraste ao poderio e sobreposição dominante, que mantém o homem branco, heteronormativo, falsamente como um ser legitimante de seu próprio discurso e até da noção de humanidade.

Assim, a expressão “Afrofuturismo” cunhada por Mark Dery objetivava caracterizar as criações artísticas que exploram futuros possíveis para as populações negras por meio da ficção especulativa. Contudo, a pergunta inicial que motivou a sua investigação do afrofuturismo era: em um período marcado por obras literárias de ficção científicas, onde estavam os escritores e as escritoras negras do gênero?

Segundo Luciene Ernestyo (2018) é possível captar nas reorganizações, tanto de ideias quanto de conceitos e estética do afrofuturismo, as bases epistemológicas do afrocentrismo, pensamento que ganhou corpo teórico em 1980 através do pesquisador Molefi Kete Asante, que o definiu da seguinte forma:

Afrofuturismo é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanas (negras) predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano (África e diáspora) no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação- observância da ideia de que tudo o que de melhor serve a consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente, a afrocentridade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. Assim, ser negro é estar contra todas as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, patriarcalismo, abuso infantil, pedofilia e dominação racial branca (ASANTE, 2014, p. 3).

De acordo com os autores Kenia Freitas e José Messias (2018), na pesquisa denominada “O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo- as distopias do presente” nesse pouco mais de 20 anos de existência, o afrofuturismo passou por uma série de redefinições: sobretudo no sentido de ampliar o pensamento do universo cultural restrito aos negros dos EUA para um pensamento negro africano. E diaspórico mundial. Exemplo, o documentário ensaístico *Last Angel of History* (John Akomfrah, 1996):

O filme segue um ladrão de dados que vem de um futuro indeterminado e inicia uma escavação arqueológica na cultura negra do século XX, em busca de repostas para a sua própria existência. Coletadas pelo ladrão de dados estão imagens de arquivos diversos das tecnologias negras (africanas e diaspóricas) e entrevistas com teóricos e artistas negros construtores do movimento afrofuturista. (FREITAS; MESSIAS, 2018, p. 406)

Vale questionar, como a comunidade negra diaspórica que teve deliberadamente o nosso passado roubado e apagado pela escravidão consegue, sem esse acervo de imagens, vislumbrar futuros? Conforme Ytasha Womack o afrofuturismo é “uma reelaboração total do passado e uma especulação do futuro repleta de críticas culturais (...) uma interação entre a imaginação, a tecnologia, o futuro e a libertação” (Womack, 2015, p. 30). Assim, é a ausência dessas imagens do passado que possibilitam a livre criação para imaginar futuros e recuperar histórias negras silenciadas ou invisibilizadas.

Geneticamente não há raças. No texto “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” de Munanga (2013), percebemos que embora desmitificado, o termo raça é ainda hoje um conceito carregado de ideologia utilizado para hierarquizar, ou seja, estabelecer uma escala de valores e consequentemente de poder entre os indivíduos a partir dos aspectos biológicos (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, em função das características físicas (cor da pele, forma dos lábios, nariz e queixo etc.), os indivíduos da raça “branca” passam a ser vistos como superiores (colonizadores), e consequentemente aptos a dominar outras raças, inclusive a raça negra (colonizados), considerada como a mais estúpida, menos inteligente, menos bonita, composta por indivíduos vistos na consciência de seus dominadores como inferiores, sujeitos a escravização e às diversas formas de dominação e trabalho forçado. Nesse sentido, Munanga (2013) afirma que:

[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2013, p. 8).

Desse modo, a noção sociocultural e fenotípica de raças ainda define de forma decisiva a maioria das relações humanas até hoje. A negação da realidade das raças nega as diferenças entre os indivíduos e destrói tantos outros. Isto posto, representatividade importa sim.

Segundo Fábio Kabral (2018) a atual concepção sobre afrofuturismo que figura na maioria das matérias, parte de uma definição plastificada e repetida, sendo: um

movimento artístico que combina elementos da afrocentridade ficção científica, histórica, fantástica e de realimos-mágico-animista com cosmologias de inspiração africana, com o intuito de denunciar os preconceitos atuais sofridos pelas pessoas negras, bem como questionar, reimaginar e reinventar os eventos históricos do passado.

Para o autor, o afrofuturismo vai além dessa concepção:

Já em outra ótica, considerando esta realidade atual de supremacia cultural, econômica e filosófica imposta pelo mundo branco, cujos movimentos ficcionais em livros, gibis, filmes e vídeo games são dominadas majoritariamente pela ótica europeia; o esforço em romper com esse imaginário e de encontrar a própria história por meio do próprio ponto de vista; a dedicação aos estudos da afrocentridade; o foco na difusão do imaginário de inspiração africana; o desejo de ter como referencia seus ancestrais africanos; o estudo das concepções filosóficas e culturais elaboradas pelos nossos e não pelo outro; todo esse movimento de transformar o presente, recriar o passado e projetar o futuro através da nossa própria ótica, é, a própria definição de Afrofuturismo. (KABRAL, 2018, p. 31)

O rótulo nesse caso se torna necessário para facilitar a comunicação e união entre a comunidade negra e entre autores e autoras negras que consciente ou inconscientemente trazem a temática afrofuturística para os seus escritos. Dentre as autoras negras que veem na literatura a possibilidade de formular projetos futuros a partir da (re)configuração do passado é Aline França.

A escritora nasceu em Teodoro Sampaio-Ba, recôncavo baiano, no ano de 1948. Seu pai, Bento Ramos França, era ferreiro e um grande contador de histórias. Apesar de trabalhar com seus pais mesmo quando criança, sempre se dedicou à escrita. Na década de 70, ingressou como telefonista no Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia e, no ano de 1982, após ser eleita suplente de um vereador, em Salvador-Ba, integrou comissões julgadoras em vários concursos como *Miss Afro-Bahia* (1982) e *Festival de Música Popular* (1985). Ademais, Aline França dirigiu espetáculos populares, shows como *Coisas da Terra*, em 1983, e *Bahia Africanismo*, em 1984.

A escritora participou da antologia *Poetas Baianos da Negritude* com o texto *Mensagens dos Nossos Ancestrais* no ano de 1982. Além de realizar palestras no âmbito nacional, no ano de 1990, Aline França proferiu palestras na Bélgica e participou de seminários organizados por associações femininas europeias e latino-americanas. A escritora foi entrevistada por jornalistas do Brasil, Estados Unidos, Nigéria, Alemanha, Itália e Holanda. Dentre suas obras literárias estão a novela *Negão Dony*, lançada em 1978, o livro *A mulher de Aleduma* (1981), e *Os Estandartes* (1995).

Em 1981 Aline França lançava o seu segundo livro *A mulher de Aleduma*, um livro claramente afrofuturista, quase uma década antes de Mark Dery cunhar oficialmente o termo “Africanfuturism”. Essa repercussão fez com que a autora obtivesse reconhecimento crítico no meio literário baiano. Em 1981 a revista nigeriana *Ophelia*, fez uma entrevista com Aline França. Publicada em língua inglesa no ano seguinte, a revista de circulação internacional, colocou Aline França entre os precursores da literatura contemporânea, no gênero “ficção em estilo surrealista”.

O livro também foi adaptado para o teatro, apresentado em Salvador, e foi ainda tema de e enredo de um grupo carnavalesco local (do afoxé *Zambia-Pomba*, em 1986), conhecendo um impressionante sucesso no seio do povo negro da Bahia.

No romance as populações afro-brasileiras são engrandecidas, apontando o pertencimento cultural negro e afirmação da identidade negra. Aline França evoca a reescrita da história contada e não contada, à medida que nos apresenta uma nova gênese, a gênese negra. Os heróis de Aline França são possuidores de uma força incomum, de um poder sobrenatural que a autora conhece dos rituais da religião afro-brasileira do *candomblé* e que ela procura apresentar de diversas formas. No romance, tal poder é transmitido a todos os negros que aceitaram a mensagem do planeta *Ignum*, o planeta de origem do velho *Aleduma*, o guardião dos valores ancestrais.

No tópico a seguir, buscamos analisar trechos e personagens do romance destacando o modo como Aline França reelabora o passado, presente e futuro do negro.

Utopias: reelaborando passado, reivindicando futuros

No romance percebemos que Aline França não está empenhada em reviver o passado estampado em diversos livros de história ou divulgado pelas diversas mídias (escravidão, subalternidade, passividade), mas antes criar e recriar narrativas alternativas que não aceitam a atualidade como definitiva.

No texto *On the postcolony* (2001), Achille Mbembe, nos apresenta uma nova perspectiva de afrofuturismo: o futuro do passado. Nesse caso, para o entendimento que a população negra contemporânea é sobrevivente de um apocalipse, do nosso próprio processo de abdução. Nesse sentido, “podemos dizer que as populações negras em diáspora pós-escravidão são as descendentes diretas de alienígenas sequestradas, levados de uma cultura para outra” (FREITAS; MESSIAS, 2018, p. 410).

Portanto, de acordo com os autores a diáspora negra extraterrestre dentro de nossos próprios mundos induziu o surgimento de um duplo trauma: o da escravidão (no passado) e o da perseguição, especialmente da violência estatal (no presente). Assim:

[...] acessar o universo narrativo das obras afrofuturistas é lidar concomitantemente com a sua dupla natureza: a da criação artística que une a discussão racial ao universo sci-fi e a da própria experiência da população negra como uma ficção absurda do cotidiano: uma distopia do presente (FREITAS; MESSIAS, 2018, p. 411).

Em *A mulher de Aleduma* (1981), um negro divino, Aleduma, gesta juntamente com a Deusa Salópia o planeta IGNUM. Um planeta que mantém reuniões com outras galáxias: “planeta de mar, dos mais belos e magestosos, exerce uma total influência nos mares terrenos. A bravura da maré aqui, na Terra, é coordenada pela atividade do mar de IGNUM, o grande mar, o rei dos mares, o começo e o fim de todos os mares do universo. (FRANÇA, 1981, p. 9).

Uma população negra possuidora de inteligência superior, e características um tanto quanto peculiar, a exemplo dos pés voltados para trás. Eis um trecho em que a narrativa nos permite pensar a possibilidade de um novo início, de gênese negra, através de uma descendência soberana negra:

Em certo continente da Terra, há milênios atrás, proveniente do espaço longínquo surgiu um negro de aparência divina, com uma missão de iniciar a proliferação de uma raça, que futuramente viria a se tornar, na história desse continente, um componente de relevante importância. Era Aleduma, um Deus Negro, de inteligência superior, vindo do planeta IGNUM, governado pela Deusa Salópia. Seu porte altivo, pele reluzente, ligeiramente corcundo, com os pés voltados para trás, barba trançada, caída até o chão, dava-lhe um aspecto singular. Veio para a escolha do local onde se desenvolveria a raça negra. (FRANÇA, 1981, p. 7)

O afrofuturismo propõe narrativas criativas que recompõem o mundo imaginando futuros. São escritos capazes de reescrever a história do passado a partir de uma ótica e referências específicas:

Os negros de IGNUM não possuíam células nervosas típicas, mas uma bolsa localizada no cérebro cheio de cargas elétricas, que regulavam todas as sensações do corpo, dando-lhes um potencial de inteligência muito elevado. A população originada aqui na Terra, já trazia neurônios típicos e credence de inteligência, embora sendo mais reduzido do que seus originadores. (FRANÇA, 1981, p. 8-9)

Uma das marcas das obras de Aline França é o protagonismo negro feminino frequente. Podemos observar no trecho que segue a beleza, o corpo e traços das mulheres negras exaltados:

Em IGNUM era dia de festa em honra à Deusa Salópia. As mulheres usavam bonitos penteados e seguravam fortemente suas lanças de tiunja. Estavam preparadas para montar no IZIBUM, animal feroz que bufava e enfrentava-as com seus grandes cornos. A vencedora terá como prêmio uma viagem ao planeta Terra e, juntamente com um parceiro que já fora vencedor em uma competição anterior, viajará para povoar a região escolhida pelo Velho Aleduma. (FRANÇA, 1981, p. 7)

A nova proposta de criação, de gênese evocada por Aline França centraliza dois indivíduos que se reconhecem negros e se mostram preparados e merecedores do prêmio. O trecho nos chama atenção por sua aproximação com a criação do mundo na bíblia cristã. Contudo, ao recriar o casal fundador da humanidade, (alusão a Adão e Eva) Aline França encontra na volta ao passado, a possibilidade ancestral e futura da libertação negra:

O velho Aleduma encontrava-se em uma floresta densa de árvores verdejantes e animais ferozes, que curiosamente foram se tornando mansos e amigos daquele ser desconhecido [...] O Deus Negro estende as mãos e num pesto místico mostra ao casal recém chegado a região a ser povoada, dizendo: “Eis o vosso novo lar, daí-lhes frutos, e cuidai bem do vosso solo”. (FRANÇA, 1981, p. 8)

A ficção afrofuturista de Aline França reelabora a matriz do corpo em diversos aspectos, dando-lhe outra configuração biológica, como observamos a seguir:

O casal extasiado percorria com os olhos todos os cantos. Estavam nus e mostravam os seus órgãos genitais que curiosamente tinham formas bem diferentes. O pênis trazia, com toda a extensão, uma película que lembrava uma barbatana de peixe, e desembocava na região do ânus. A vagina possuía uma adaptação em um dos lábios que se acoplava àquela película do pênis, formando verdadeiras peças correspondentes durante o ato sexual. A prole aumentava cada vez mais e aquela região da Terra ia sendo povoada conforme o estabelecido por IGNUM. (FRANÇA, 1981, p. 8)

Com o passar das sucessivas gerações vivendo na Terra, evidencia-se algumas modificações genéticas, como o fato dos pés dos descendentes de Aleduma se voltarem para frente. Uma das explicações para o ocorrido seria a ação do ambiente no casal procriador:

[...] A raça negra estava implantada na região escolhida. Milhares e milhares de anos se passaram, e o Deus Negro observava as transformações genéticas que operavam em seus descendentes. Todos agora tinham os pés voltados para a frente, o corpo ereto e o caminhar

posante, apesar do grau de inteligência ser bem menor que o seu. Só ele continuava íntegro geneticamente. (FRANÇA, 1981, p. 9)

No romance, a Ilha de Aleduma é escolhida como espaço de recomeço, os seus habitantes são responsáveis por preservar e revitalizar os valores culturais ancestrais negros. Observamos que, seja de modo consciente ou não, o espaço imaginado por Aline França, ecoa o agrupamento e o fortalecimento negro:

Coinjá, ilha maravilhosa, com sua paisagem repousante, praias de areia alvas e lua de beleza pálida, foi o lugar escolhido para o refugio dos negros que conseguiam fugir das amarras da escravidão. Talvez ali estivesse o local apropriado para um recomeço de povoação. (FRANÇA, 1981, p. 10)

[...] “Obrigado, Deus Negro. De agora em diante, este lugar será chamado por todos de Ilha de Aleduma, e aquela ilhota se águas azuis será o teu refúgio”. (FRANÇA, 1981, p. 10)

Evidenciamos no romance, o caráter ativo da mulher negra por serem intrépidas e desempenharem um papel importante para a comunidade. A superioridade feminina se confirma ao longo da narrativa, a partir das personagens centralizadas no romance, a exemplo de Maria Vitória e Irisan, escolhidas a partir de um ritual, como intercessoras entre IGNUM e a Ilha de Aleduma.

Maria Vitória, a Filha Doce de Aleduma, é líder, o canal aquático de comunicação com o sagrado, com Salópia- uma deusa negra que é a fonte de energia da ilha: “[...] Lembra-te que a Filha Doce é central energética de comunicação do nosso povo com IGNUM. Somente eu e, agora, Irisan, temos o direito de receptor essa força e trazer até vocês- argumentou Maria Vitória. (FRANÇA, 1981, p. 20).

Descrita longe dos padrões sexistas e machistas, Maria Vitória é a reelaboração e a ressignificação da imagem da mulher negra:

[...] a figura esbelta da negra Maria Vitória corria em direção à multidão, emitindo um som rouco com um grande chifre. O povo dançava, as vestes de palha que usavam deixavam à amostrar o seu belo corpo. Uma criatura manca carregava o pesado estandarte roxeadado, com os rostos de Maria Vitória e de um velho sorridente [...] Maria Vitória não parava de dançar, os cabelos trançados roçavam a bunda nua, seu corpo retorcia-se com rapidez [...]. (FRANÇA, 1981, p. 11- 12)

A velha Catilê é a representação da intimidade e respeito dos habitantes da Ilha de Aleduma com a natureza e da sua relação com os astros: “[...] Catilê que fazia previsões fantásticas através das estrelas” (FRANÇA, 1981, p. 34). A velha Catilê é portadora de dons de cura, e de previsões, o formato das suas orelhas simboliza a importância e o valor

da escuta “[...] E olhando para Dona Catilê viu que as orelhas da mulher tinha o formato de duas grandes estrelas.” (FRANÇA, 1981, p. 57).

As Graúnas são inimigas dos habitantes da Ilha de Aleduma, suas características e condutas traçam as diferenças culturais entre ambos os povos: “[...] mulheres de porte elegante [...] valentes, sentiam-se prazerosas em aprisionar homens com mais de cem anos de idade para trabalharem na gruta de Coinjá” (FRANÇA, 1981, p. 22). Caracterizadas como seres perigosos, as Graúnas possuem uma fileira de mamilos, que começa na axila e termina no meio da cintura. Na Ilha de Aleduma, essas mulheres são a representação de forças ameaçadoras, do erotismo, circunscritas a uma temporalidade anterior (quase primordial) e num espaço bastante simbólico: uma gruta, em que o ato sexual entre os prisioneiros e animais torna-se obrigatório. Eis o trecho a seguir:

Na gruta de Coinjá, as Graúnas vivem em verdadeira mordomia, ah! [...] elas possuem um córrego de água tão fria, as mesas com pratos saborosos! Depois da ceia os prisioneiros são obrigados a lavar seus pés, e elas sentem cócegas, começam a nos beliscar, e somos proibidos de sorrir. A gruta é bem extensa, nas paredes aparecem pinturas de monstros de asas largas, com cabeça humana. Há gravuras, nas pedras, de estranhas máquinas descendo do céu. Algumas delas ficam de sentinela, sempre montadas em belos cavalos. Os escorpiões vivem sobre nossas camas. [...] Existem registros históricos sobre as Graúnas da Gruta de Coinjá, do comportamento em épocas anteriores, dos rituais que realizavam por toda a gruta ainda em vigor. A lenda dizia que a origem das Graúnas data de milênios e que algumas dessas mulheres transformavam-se em centauros, apesar de nem todos aceitarem essa metamorfose. (FRANÇA, 1981, p. 24-25)

O relato acima é de um dos personagens responsáveis pelos documentos antigos da Ilha de Aleduma, o velho Macujaí, esposo de Catilê. Macujaí não é apenas o velho experiente, contador de histórias, para os habitantes da Ilha de Aleduma, é Macujaí o velho guardião da memória. Portanto, embora prevaleça à cultura oral, a escrita ocupa também um lugar especial na Ilha de Aleduma. Tendo em vista que, são os documentos antigos protegidos por Macujaí que guardam registros do futuro e são abertos apenas quando há mudança de cor nas águas da ilha “Macujaí, homem mais velho da ilha, conhecedor de todos os segredos, guarda consigo o baú com os documentos onde está relatada a sequência dos fatos que se sucederam em Aleduma” (FRANÇA, 1981, p. 15). Ademais, Macujaí demonstra não apenas conhecimento, mas também intimidade com os elementos da natureza, ao mesmo tempo em que, anuncia acontecimentos distópicos:

[..] Bem... eh... não quero ser pessimista, também não tenho culpa de enxergar as profundezas, vejo que o Lago Azul irá mudar a cor da água. Um dos documentos que estão guardados no baú relata acontecimentos

trágicos toda vez que ocorre esta mudança de coloração nas águas do lago. (FRANÇA, 1981, p. 15)

No romance, a experiência da negritude ocorre de modo e momentos distintos. Primeiro uma experiência negra baseada na supremacia e descendência divina negra, e sem segundo momento a experiência da negritude é baseada em distopias, em que o mundo é organizado em torno da supremacia branca e da anti-negritude, como elemento intrínseco da experiência negra contemporânea. A narrativa nesse paralelismo temporal reconecta a violência da escravidão à violência urbana contemporânea. Ambos marcados por sociedades racistas de supremacia branca, mas cima de tudo, pela resistência negra. Essa conexão social direta é um ponto crucial na imaginação de futuros negros.

Considerações finais

A preocupação principal que emana da obra de Aline França é a preservação e mesmo a revitalização dos valores culturais próprios ao mundo negro, oferecendo pela ficção aos leitores razões para orgulharem-se de suas origens, de sua herança cultural e de sua identidade. De acordo com Moema Parente Augel (2011), a consciência histórica em Aline França está inserida na sua dimensão “local”, situacional, específica: a autora sabe-se pertencente à periferia, ao mundo subalterno, dicotomizado na vivência de ser negra e afro descendente numa sociedade que se proclama branca e euro centrada. No romance, o afrofuturismo é construído pela junção do imaginário sobre artefatos futuristas e artefatos tradicionais de matriz africana: “[...] é uma metáfora afrocentrada realista sobre o verdadeiro reflexo de uma pessoa negra, que precisa experimentar o seu eu enegrecido em essência, seja como escritor ou escritora, leitor ou leitora, compreendendo que é possível e mais do que justo, que protagonize o seu destino ou que crie mundos onde heróis e heroínas de face negra sejam sujeitos da narrativa” (ERNESTO, 2018, p. 11). É a partir dessa linguagem que a narrativa nos permite tratar problemas relacionados a questão de raça, classe e gênero no século XX. Além disso, o pensamento afrocentrado em Aline França nos desafia a nascer de novo, enquanto sujeito capaz de ter voz, consciência e produção.

Referências

- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria da mudança social. In: ERNESTO, Luciene Marcelino. **Sankofia**: breves histórias sobre afrofuturismo. Rio de Janeiro, Lu Ain-Zaila, 2018, p. 1-18.
- DERY, Mark (1994). **Black to the future**: interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate and Tricia Rose. In *Flame Wars: the discourse of cyberculture*. Durham: Duke University Press.
- ERNESTO, Luciene Marcelino. **Sankofia**: breves histórias sobre afrofuturismo. Rio de Janeiro, Lu Ain-Zaila, 2018, p. 1-18.
- FRANÇA, Aline. **A mulher de Aleduma**, 1981.
- FREITAS, Kênia; MESSIAS, José. **O futuro será negro ou não será**: afrofuturismo *versus* afropessimismo- as distopias do presente. *Revista de la asociación Argentina de estudios de Cine y Audiovisual*, n. 17, 2018, p. 402-424.
- KABRAL, Fábio. **Afrofuturismo**. *Revista Blooks*, maio de 2018.
- MBEMBE, Achille. **On the Postcolony**. Berkeley: University of California Press, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. PENESB: Rio de Janeiro, 2013.
- RACKED & DISPATCHED. **Afro-pessimism**: an introduction. Minneapolis, setembro, 2017.
- WOMACK, Ytasha. **Cadete Espacial**. In Freitas, Kênia (org.). *Afrofuturismo: cinema e música em uma diáspora intergaláctica*. São Paulo: Caixa Cultural, 2015.



O TRÂNSITO SILENCIADO E A VISIBILIDADE OCULTA: O ACERVO DE ARTE AFRICANA DO MUSEU DA ABOLIÇÃO/ RECIFE EM QUESTÃO.

Isabelle de Oliveira Ferreira

RESUMO

Diante dos espaços e das narrativas que a Arte africana possui nos museus brasileiros que as recebem, os questionamentos sobre o trânsito dessas peças, como também a visibilidade proposta se intensificam. Essas indagações apresentam caminhos que ora oferecem visibilidade ao continente africano, alcançada através dessas peças de arte; ora o trânsito turbulento de chegada dessas ao Brasil e, conseqüentemente, aos acervos que as recebem. Esse trabalho busca discutir essas perspectivas sobre o Acervo de Arte africana do Museu da Abolição/ Recife-PE. Percorrendo uma travessia atlântica, que versa aspectos culturais e territoriais, das 109 peças que compõem o acervo até sua chegada a instituição e os caminhos propostos para um novo olhar, aos visitantes do Museu, sobre a África através delas. Esses bens, foram destinados ao Museu da Abolição após apreensão em alguns aeroportos brasileiros (a partir da lei 12.840, de 9 de Julho de 2013) e mediante análise da equipe técnica designada pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram). As peças são em sua maioria da África Ocidental, de diversos grupos étnicos espalhados pelos países que compõe esse espaço territorial, e 34 delas fazem parte da exposição “*Novos objetos, Novas coleções*” no Museu da Abolição. O processo de pesquisa sobre essas peças é algo em construção, visto que sua chegada a instituição foi em 2016. Porém, aos poucos alguns trabalhos que ressaltam o aspecto histórico, antropológico e sociológico vêm causando impacto para as construções das narrativas em torno desse acervo na instituição.

Palavras-chaves: arte africana; acervo; Museu da Abolição – Recife/PE.

O trânsito silenciado e a visibilidade oculta da Arte Africana: caminhos e perspectivas

As análises iniciais sobre arte africana agrega visibilidade no ocidente, a partir da construção desse conceito dentro da ideia do primitivo, e as aspirações europeias diante desse fenômeno artístico. A pesquisadora Juliana Ribeiro da Silva Belilacqua definirá essa arte como um “rótulo” utilizado pelos intelectuais ao se referir às artes plásticas e visuais dos povos ao sul do Saara, especificamente as regiões da África Central e Ocidental⁹⁸, essa afirmação é enfática diante da incidência acentuada de objetos da cultura material dessas regiões, presentes em instituições museais na Europa. Sobre a relevância desse fenômeno artístico o professor Roberto Conduru, apresentará algumas percepções sobre os caminhos históricos da Arte Africana. Ele analisa que tal conceito reforça-se no século XX, e especificamente na França⁹⁹. Essa que, diante das efervescências artísticas de tal século agrega em suas aspirações a ideia do primitivismo enquanto belo; cabe lembrarmos as telas de Picasso e as percepções cubistas que carregam grandes trocas com as potencialidades artísticas africanas. Além desses diálogos que ocorrem na França, o período apresentado, escancara os processos coloniais ocorridos no continente africano. Diversos países da Europa repartem a África entre si e o processo exploratório desse território intensifica e desestabiliza muitas regiões. O discurso de uma civilidade intrínseca ao Europeu e necessária ao continente é acessado várias vezes; como também, a falta de uma história aos moldes ocidentais, diante da forte presença da tradição oral, acarreta uma exclusão da amplitude de elementos culturais africanos.

Presencia-se nesse período colonial, o intenso trânsito silenciado das peças de arte africana. Muito antes dessa nomenclatura, a notoriedade da arte produzida por diversos grupos étnicos foi evidenciada, e carregou diversos olhares ocidentalmente educados sobre elas. Desde os missionários aos colonizadores, o teor exótico fora enfatizado, como também o poder daqueles que às possuíam. Para o colonizador deter uma peça de arte africana, representa maneiras de dominação e ligações de poder para com os indivíduos dos grupos “conquistados”. Dessa forma, a retirada forçada de vários objetos de seus locais de origem, para compor grandes coleções individuais, exposições e museus, fará

⁹⁸ BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. Na presença dos espíritos: Arte africana em perspectiva. São Paulo; Museu Afro Brasil, 2010.

⁹⁹ CONDURU, Roberto. Arte da África – criação crítica. Arte & Ensaios, revista do ppgav/eba/ufjf, n. 30, dezembro 2015.

parte do trânsito exploratório sobre o continente africano. Esse deslocamento que permeia diversas violências como roubo e espólio aos grupos étnicos.

A corrida por uma arte “primitiva/ pura”, não encontrada por muitos artistas e intelectuais no mundo ocidental no século XX, intensificou essas violências. Um dos discursos propulsores para a retirada massiva de objetos artísticos do continente. A preocupação neste momento não estava em acessar as histórias e o processo criativo dessas peças, algo que acarretou a absorção dessas, numa cultura artística europeia. A quantidade dessas que adentra o ocidente alcança números elevados: as pilhagens britânica em 1897, na região do Benin, distribuindo diversas peças por mais de 500 museus e coleções em todo mundo; a missão Dakar-Djibout (1931-1933), organizada pela Universidade de Paris percorrendo regiões como Dakar, Sudão, Senegal, Benin, Nigéria, Camarões, Congo, Etiópia até chegar em Djibout, recolheu cerca de 3.600 objetos da cultura material de diversos grupos espalhados por tais regiões, entre outros trânsitos violentos e silenciados que ocorrem durante o século XX.¹⁰⁰ Hoje, grande parte desses e outros objetos continuam pertencentes a diversos museus e coleções, e os estudos atuais sobre arte africana buscam compreender o universo da chegada de tais peças no ocidente, e além, formular perguntas necessárias que ultrapassem as mais comum “para quê?”: para quê ela serve, para quê era usada. É preciso também perguntar a esses objetos “Por quê?: por que das formas, das linhas, das proporções” (BEVILACQUA, 2010; p. 4.), ou seja ressaltar a originalidade estética da Arte africana.

Essas peças expõem questionamentos de objetos naturalizados com afirmações críticas construídas pelo olhar ocidental, e ainda são apresentados como frutos de conquistas e enquadrados em um primitivismo. Questionamentos que beiram a nossa história presente começam, em um sentido inverso, entender essa arte dentro do seu local de origem e as relações históricas, sociais e antropológicas intrínsecas a elas; além de estudos aprofundados na originalidade e estética dos objetos. Esse evento se promove através dos diversos caminhos que levam aos locais que hoje, no ocidente, essa arte apresenta-se, nas diversas coleções particulares e grande maioria, musealizadas.

No Brasil, as primeiras coleções de arte africana em instituições aparecem em meados do século XX, com intenções específicas daqueles que as apresentavam. A

¹⁰⁰ GOLDSTEIN I. Reflexões sobre a arte “primitiva”: O caso do Musée Branly. Horizontes antropológicos. v.14, n. 29, p.279-314, 2008.

primeira exposição no Brasil intitulada Arte Negra (1953), ocorreu no Museu de Arte de São Paulo (MASP) e expôs ao público uma coleção aparentemente do Congo, junto a coleção, os propósitos de reafirmação colonizadora/ civilizadora de uma comunidade belga brasileira, diante do poderio colonial desse país europeu, sob essa região no continente africano. Posteriormente outras exposições entram nos circuitos artísticos brasileiros entretanto, apresentam os acervos de arte africana numa perspectiva ocidental aos moldes das já existentes nas coleções e museus europeus.

Atualmente além das coleções particulares, algumas instituições museais brasileiras agregam em seus acervos diversos objetos de arte africana, o MASP, Museu Afro Brasil - São Paulo (MAB/ SP), Museu Afro-brasileiro - Bahia (MAFRO/ BA), Museu Paraense Emílio Goldi - Pará, Museu Nacional de Belas Artes - Rio de Janeiro (MnBA/ RJ), Casa do Benin - Bahia e o Museu da Abolição - Pernambuco (MAB/ PE). Coleções de extrema importância das ligações África - Brasil expõe a cultura material das regiões ocidentais do continente africano, como grande maioria dos objetos que compõem esses acervos. A forma que essas peças adentram as instituições brasileiras carregam diversas incógnitas, que caminham pelas formas de doações e aquisições até a própria destinação da Receita Federal do Brasil ao deparar-se, nos diversos entrepostos alfandegários com peças de arte africana adentrando de formas diversas.

Nas instituições brasileiras a visibilidade dessas peças carrega ainda o olhar exótico e ocidentalmente educado, carecem de pesquisas mais aprofundadas sobre as produções africanas nos seus contextos, e entendimentos a partir da originalidade do artista e estética utilizada. Temos no século XX um florescimento nos estudos e constituições de grandes coleções particulares de arte africana, porém as revisões e reflexões sobre o tema vem galgando trajetórias profundas, desmistificando os conceitos ocidentais enquadrados nesse fazer artístico. O intelectual belga Jan Vansina afirma esse estado pueril dos estudos sobre arte africana, algo que acarreta diversas quebras na contemporaneidade, feitas por intelectuais dispostos a inserir outras narrativas nesses objetos através dos contatos em seu local de origem e também as potencialidades estéticas ressaltadas.

Pesquisas atuais como da historiadora Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua (UNICAMP) que em sua tese *De caçadores a caça: sobas, Diamang e o Museu do Dundo*, apresenta os objetivos e rotas utilizadas para a preservação da cultura dos povos Lunda, através do Museu do Dundo em Angola; mas observa também a forma que, nesse

território, para o processo colonial português, instituições comerciais (Dimang) e as relações com os chefes (sobas), essa arte angolana, foi pontas de lança para acessar e permanecer em determinados espaços de poder. A historiadora Lia Laranjeiras que em sua tese *Mashinamu na Uhuru: conexões entre a produção de arte makonde e a história política de Moçambique (1950 - 1974)*, apresenta os trânsitos em território africano e também no Brasil, das peças do Grupo étnico Makonde. O antropólogo Roberto Conduro que insere e reflete o conceito de arte africana dentro de uma perspectiva histórica e crítica; Raul Lody em seu livro *O negro no museu brasileiro* apresentando não só as peças de arte africana, até então encontradas em território nacional, mas também vicissitudes dessas entre África - Brasil. Estudos etnológicos como da Leuba Salum, pesquisadora do Museu de Etnologia da Universidade de São Paulo e recentemente uma pesquisa ligada ao Instituto Brasileiro de Museu, com as peças de Arte Africana, orientada pela pesquisadora Elisabete Arruda, apresentam um cenário em construção em solo brasileiro e os contatos através das ligações com a arte africana em instituições nacionais.

No âmbito nacional essas pesquisas ressaltam uma produção que busca transformações, elencando narrativas que diferem do olhar naturalizado e exótico ainda perpetuado sobre esses objetos. Tais pesquisas buscam ressaltar os caminhos possíveis para compreensão desses acervos em instituições museais, aproximá-los dos elementos dialógicos com a diáspora africana brasileira, compreendê-los como uma agência através de sua inserção em um determinado contexto, analisá-los além do olhar ritual perpetuado sobre a arte africana, mas encará-los como objetos artísticos que apresentam formas e estéticas diferenciadas, em suma, a constante busca por descolonizar a arte africana. Narrativas importantes para repensarmos esse trânsito silenciado da arte africana em diversos contextos e a visibilidade oculta agregadora de estereótipos negativos e estranhamentos promovidos por culturas não-ocidentais e suas produções artísticas.

O museu da Abolição e o Acervo de Arte Africana: caminhos para uma descolonização histórica e artística.

O Museu da Abolição situado no bairro da Madalena em Recife agrega em suas exposições atuais, diálogos que permeiam universos de inserção diversos da população negra. Desde de 2009 administrada pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), autarquia ligada ao Ministério da Cidadania, vem reforçando em sua missão institucional elementos ligados à pesquisa e ao pensamento crítico, sobretudo o tema da abolição e

fortalecimento da identidade e cidadania do povo brasileiro.¹⁰¹ Dessa forma, seus elementos expositivos abraçam algumas demandas da população negra na contemporaneidade, como também elementos artísticos que ressaltam a ancestralidade e representação dessa mesma população.

A partir de 2016, a instituição recebe alguns objetos de arte africana mediante ao estabelecido na Lei 12.840/ 2013 que dispõe sobre a destinação dos bens de valor cultural, artístico ou histórico, do patrimônio da União aos museus federais. Todo o trâmite de chegada dessas peças as alfândegas brasileiras carregam um silêncio explícito. Em todo o processo construído é notório o desconhecimento sobre a chegada daquelas peças, como também quantas delas haviam nos galpões dos aeroportos, especificamente no Galeão (RJ). O processo inicia-se com a incidência de 3 peças de origem africana (a porta de celeiro do grupo Dogon, a portadora da tigela do grupo Luba e o Nkisi Nkonde do grupo Bakongo), com o caminhar, e através de uma força tarefa compostas por servidores do IBRAM constatou-se cerca de 120 peças, abandonadas desde 2014. Nas entrelinhas desse processo a informação sobre esse abandono carrega a apreensão da Anvisa, devido à enorme quantidade de cupins contidos nas peças e informações curtas da sua destinação a um certo leilão, que ocorreria supostamente no Rio de Janeiro. Ao Museu da Abolição chegam 109 peças escolhidas pelo grau de conservação para posterior recuperação; os dois anos anteriores castigaram fortemente os objetos, e alguns foram totalmente perdidos pelo mal acondicionamento. No MAB esses objetos passam por um processo de restauração e limpeza e ocupa hoje, uma das salas da exposição *Novos Objetos, Novas Coleções (2017)*. Essa exposição apresenta ao público do Museu, as doações recentes feitas através da Lei apresentada e também outras peças destinadas da mesma forma.

A investigação inicial seguiu o método comparativo e a ajuda de alguns pesquisadores do Museu de Belas Artes. O intuito era catalogar esse acervo e encaixar esses objetos dentro dos seus grupos de origem, estabelecendo breves narrativas didáticas e termos que nomeasse a presença dessa arte africana no espaço museal. Em 2018, uma pesquisa foi aprovada pelo CNPq/ IBRAM com o intuito de estudá-lo e aprofundar alguns caminhos já traçados e alargar outros, desde a chegada desse acervo ao museu. A visibilidade desse conjunto de peças começa a alcançar outras proporções no cenário atual, até então, como grande parte das coleções de arte africana no Brasil, temos uma

¹⁰¹ Missão institucional. Disponível em: <<http://museudaabolicao.museus.gov.br/museu-da-abolicao/>>

invisibilidade e desconhecimento do público sobre essa arte e seus contextos de criação. Outro grande abismo é um estudo mais aprofundado nas relações estéticas dessas peças, algo reforçado por pesquisadores atuais. Reafirmar um fazer estético é apresentar objetos de arte fruto de determinado indivíduo africano que utiliza-se de determinadas formas, fazeres passados e criatividade própria para criar e apresentar peças, que mesmo não assinadas (característica extremamente comum na chamada “arte tradicional africana”), carregam elementos peculiares a uma determinada mão artística.

A pesquisa citada durou cerca de 8 meses e resultou em uma análise atenta nos livros da coleção História da África/ UNESCO. Buscou-se desse contato inserir o máximo de narrativas possíveis dos grupos étnicos até o momento acessados, com o objetivo de compreender o processo histórico, as tradições, as permanências e ressignificações e o artista africano. Houve também análises de outros acervos de arte africana e suas respectivas pesquisas, como o site do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP)¹⁰², catálogos do Museu de Belas Artes e Museu Afro-Brasil e produções recentes, algumas já citadas anteriormente. Com esse material traçou-se uma construção de narrativas e inserção desses objetos em suas dinâmicas no continente africano, como também visões estratégicas para a extensão do ensino de História da África através desse acervo. Alguns elementos preponderantes nessa pesquisa apresentou a incidência da região ocidental e central do continente, das quais cerca de 90% das peças possivelmente pertencem. Como também, o leque de possibilidades que essa coleção aglomerou como ferramenta de aplicabilidade da Lei 10.639/2003, além de pesquisas que surgem através desse aprofundamento inicial.

Falar sobre África através do seu conteúdo artístico é desmistificar os olhares pré-estabelecidos, é apresentar criações feitas por indivíduos africanos, é também, agregar outras estratégias para a construção de conhecimento sobre um continente tão diverso e ainda enquadrado pela lente do exotismo. Assim, as percepções do público visitante com esse acervo apresentam diversas reações, a mais comum analisada, congrega o medo e o espanto concatenados no primeiro contato da grande maioria com essa arte e ao imaginário coletivo construído sobre o continente africano. Através dos processos de mediação, o Museu da Abolição, busca penetrar em diálogos decoloniais agregando

¹⁰² Disponível em: <<http://www.arteafricana.usp.br>>

outras ideias e visões de mundo que extrapolam o ocidental tão incrustado nos imaginários.

Nesses compartilhamentos com o público visitante uma peça da coleção carrega olhares atentos a sua estética e possíveis levantamentos interpretativos. O *Nkisi Nkondi*, e a trajetória de diversos espalhados pelos Museus e coleções europeias, carregam ainda análises incipientes quanto suas percepções estéticas e dinâmicas sociais no grupo Bakongo, a qual pertence. Contudo, os possíveis processos de retirada dessas esculturas inclui perseguições de missões cristãs, elemento que a priori acarretou a demonização dessa peça e a posteriori a grande presença em coleções europeias¹⁰³. A estética é elemento potencial, o corpo da escultura apresenta pregos incrustados por toda a parte, além da postura arqueada à guerra com objetos ligados a peça, como uma corda que envolve alguns pregos além de uma flecha atada à mão. Esses componentes por si só concentram olhares que, na grande maioria, remetem a uma ação de dor, ou algo negativo. Ao acessar algumas análises e estudos sobre a peça sabe-se que ela carrega a força de um antepassado comum e também, porta a originalidade daquele que o esculpe e ritualidade daquele que o eleva a ancestral cultuado. Os pregos representam apelos diversos feitos pelos indivíduos bakongos a força contida na escultura.¹⁰⁴

Dessas percepções, projetos de pesquisas surgem hoje com o intuito de aprofundar análises de peças, como o *Nkisi Nkondi*, e estabelecer possíveis relações diaspóricas, visto que esse termo carrega ligações com as tradições do candomblé de nação angola, presentes no Brasil. Das pesquisas soma-se a potencialidade do museu em apresentar uma exposição que na contramão das diversas espalhadas, desbrave o fazer artístico africano. Os impactos já são presenciados, mesmo que minimamente, não só nas mediações mas nas redes sociais do museu, local que esse acervo começa a apresentar-se extramuros. Demandas de novas pesquisas nesse campo são latentes e necessárias, o olhar exótico e ocidental ainda carrega impressões que diminuem o fazer artístico e estabelecem um local para essa arte, apresentada na maioria das vezes com o rótulo de “arte não-ocidental”. Além desse impulso acredito que o relato dos indivíduos desses grupos étnicos, são de extrema importância para traçar narrativas históricas e estéticas sobre as peças de arte

¹⁰³ Os 50 Nkisi portugueses. Jornal Publico, Portugal, 22 de Outubro de 2016. Seção Artes. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2016/10/22/culturaipilon/noticia/os-nkisi-sao-figuras-de-relicario-1748279>>

¹⁰⁴ MEYER, Laure. África negra: máscaras, esculturas, joias. Tradução: Maria do Carmo Abreu, Lisboa. Editora Livros e Livros, 2001. p. 141-146

africana presentes em instituições e coleções. As percepções do artista africano agregada ao conhecimento científico mostrará caminhos mais condizentes com a criação das peças e a compreensão que perpassa a mensagem do artista, essas mistas em sua criatividade e vivências coletivas.

Referências

BEVILACQUA, Juliana; SILVA, Renato. *África em Artes*. São Paulo, Museu Afro Brasil, 2015.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. *Na presença dos espíritos: Arte africana em perspectiva*. São Paulo; Museu Afro Brasil, 2010.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. *De caçadores a caça: sobas, Diamang e o Museu do Dundo*. São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

BRASIL. Receita Federal. Processo: 10715.722817/ 16-13. “Esculturas Africanas”.

CONDURU, Roberto. *Arte da África – criação crítica*. *Arte & Ensaios*, revista do ppgav/eba/ufrj, n. 30, dezembro 2015.

DIAIWARA, Manthia. *A arte da resistência africana*. Disponível em: www.casadasafricanas.org.br. Acesso em 08/05/2010. (Capítulo extraído do livro *In Search of África*, do mesmo autor, publicado pela Havard University em 1998. Tradução: Marina Santos).

FIGUEIREDO, João de Castro Maia Veiga. “Ídolo do Congo, nkisi nkondi, power figure”: uma delicada álgebra museológica. In. *Experiência Históricas afro-brasileiras*, orgs. Helder Alexandre Medeiros de Macedo/ Joel Carlos de Souza Andrade. P. 174. Natal: EDUFRN, 2017.

GALEVO. S.F. *African art in search of a new identity*. In. *The Arts and Civilization and African Peoples*. Vol. 1 – *Black Civilization and the Arts*. Centre for Black and African Arts and Civilization, Lagos.

LARANJEIRA, Lia Dias. *Mashinamu na Uhuru: arte makonde e história política de Moçambique (1950-1974)*. São Paulo: Intermeios, 2018.

MASP Palestra | Arte, religião e ecologia na floresta sagrada de Oxum, Nigéria | 1.9.2018
(Vídeo)

MEYER, Laure. África negra: máscaras, esculturas, joias. Tradução: Maria do Carmo Abreu, Lisboa. Editora Livros e Livros, 2001.

LODY, Raul, 1951. O negro no museu brasileiro: construindo identidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SALUM, M.H.L. Des-En-terrando achados: vistas sobre a África das diásporas. R. Museu Arq.Etn., São Paulo, n. 22: 195-218, 2012.

SOYINKA, Wole. As artes na África durante a dominação colonial. In História Geral da África. Vol. 7, 2010. p.625-656.

VANSINA, J. "As artes e a sociedade pós 1935" in História Geral da África. Vol. 8. p. 697-721.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

**NOME COMO IMAGEM:
A REPRESENTAÇÃO DA MOÇAMBICANIDADE EM *O ÚLTIMO VOO DO
FLAMINGO***

Rita de Cássia Sena Carvalho

RESUMO

O presente trabalho traz reflexão sobre a representação da identidade moçambicana em *O último voo do flamingo* (2005), de Mia Couto por meio de uma abordagem que se efetivará com a nomeação dos personagens que trazem à tona os conflitos gerados pela cultura do dominador e apontam o caminho a ser percorrido: a valorização dos costumes africanos, não no sentido de garantir o centramento, ideia pautada na concepção do sujeito do iluminismo, mas na necessidade de retorno às origens, para assim “inventar” a própria identidade. Serão utilizados nesta discussão a obra de Stuart Hall, *Cultura e representação* (2016), para fundamentar sobre a representação da moçambicanidade, além de *A identidade cultural na pós modernidade* que postulará também sobre questões identitárias e culturais; Fonseca & Cury (2008) e Leite (2009) são críticas da literatura coutiana, que trazem considerações importantes nesta discussão, dentre outros que embasarão essa produção textual.

Palavras-chave: Representação. Identidade. Nomeação. Moçambicanidade

Pela boca dessas personagens de fronteira, tresloucadas, deslocadas se afirma com maior radicalidade o projeto literário do escritor que, na invenção das estórias, percebe sua identidade e a do seu povo e a construção de uma possibilidade de futuro. (Maria Nazareth Fonseca e Maria Zilda Cury)

Introdução

A imagem desde os primórdios se constitui como um elemento de comunicação, que tem por função se lançar ao olhar, expor “um mundo” a ser visto, contemplado, apreendido. Uma espécie de código que revela mais do que o elemento nela contido, possibilita ao leitor o preenchimento do seu significado intrínseco à história da realidade, do imaginário de quem a captura. “A imagem, então, não possui discurso, mas permite discurso nela, sobre e através dela”.(KOURY, 1999, P. 59). Assim, o discurso como

forma de enunciação é construído pelo olhar daquele que aprisiona a imagem e a ela dá sentido, pois remete a códigos que muitas vezes ultrapassa a si.

Nas narrativas coutianas, a imagem remete a narrações possíveis de serem decodificadas, enquanto linguagem simbólica, a partir da construção das personagens e de suas respectivas trajetórias dentro da narrativa, dos seus atributos na efabulação, visto que potencializa os nomes que carregam, capta e exhibe sentidos.

A representação na narrativa coutiana ocorre como uma espécie de invenção que vai relacionando as imagens do país na ação das personagens, nos nomes que ostentam, criando um mosaico para caracterizar essa identidade moçambicana ainda em construção a apresentar para o outro. Assim a representação utiliza a linguagem a favor da comunicação com o outro, com o mundo, pois “Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou expressá-lo a outras pessoas” (HALL, 2016, p. 31).

Em seu livro *Cultura e Representação*, Hall (2016) postula que “a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura”, e é algo que Mia Couto se debruça, pois em suas narrativas é visível seu mundo representado por meio da sua escrita criativa que evidencia uma cultura que transita entre o local e o global, entre a tradição e a modernidade, o velho e novo. São temas constantes que se disseminam na atuação de cada personagem em *O último voo do flamingo*, são nomes que surgem como imagem que representam o mundo diverso, bem como suas identidades a exemplo de *Temporina*, uma jovem com feição anciã, exibindo a relação dos moçambicanos com o tempo e também com suas crenças, já que recebeu castigo dos espíritos por ultrapassar o prazo de namoro na adolescência. Massimo Risi, outro personagem que carrega no nome uma analogia a aos vocábulos “máximo” e “riso”, uma sátira à condição de sobreposição que normalmente é assumida pelos europeus, sendo ele o inspetor italiano encarregado de desvendar as explosões dos soldados da ONU, em que sobra apenas seus órgãos genitais, símbolo fálico de fertilidade masculina, mas que representa na narrativa a presença sem pudor das forças de paz da ONU. Esse espaço ficcional proporciona uma discussão importante, pois o estrangeiro necessita do nativo para cumprir sua função. É O tradutor, narrador-personagem, quem auxilia o inspetor, funcionando como o “tradutor de moçambicanidades”. E Sulpício, pai do tradutor, que além de trazer uma história de súplica às tradições, um profundo sentimento de pertencimento, também exhibe

sofrimento, como sinaliza sua nomeação. O presente texto não tem a pretensão de analisar todos os nomes da narrativa em questão, mas dará um enfoque a esses quatro personagens.

Temporina: raiz da terra

A mulher é tema constante nas narrativas coutianas, sendo vista ou criada para provocar desejo, para ser objeto de admiração, contemplação, independentemente da idade. Um exemplo disso é a personagem Temporina, uma mulher que tinha duas idades: feição anciã e corpo de jovem. Esse estranho fato deve-se ao castigo dos espíritos, por ela ter ultrapassado o prazo de namoro na adolescência. Daí o nome Temporina: “tempo” para representar o lado idoso, já que é um elemento que independe da nossa existência e o sufixo “ina” para designar o lado jovem.

Essa personagem possuía hábitos estranhos como apreciar o escuro do corredor da pensão onde morava e não deixava sombra por onde passava. Os hóspedes da Pensão Martelo Jonas se assustavam ao verem estranha criatura, a exemplo do italiano Massimo Risi, que ao chegar e se instalar, se deparou com um vulto de Temporina: “Podia uma velha com tamanha idade inspirar desejos num homem em plenas faculdades? Massimo Risi se apressou a sair. De passagem pela recepção, aproveitou para recolher informações sobre a idosa mulher” (COUTO, 2005 p. 39).

O italiano começa a se interessar pela velha Temporina, pois ela aguça-lhe o desejo e eles passam a namorar em sonhos, como se fossem delírios, uma vez que esta mulher não é “nem real, nem irreal”. A partir de então, se inicia o romance entre os dois. Temporina ajuda Massimo levando-o na casa da sua tia Hortência, acreditando que ele poderia reunir pistas para descobrir sobre os mistérios das explosões.

Esse relacionamento com Temporina faz com que Massimo, que é de uma cultura diferente, passe a adotar as crenças de Tizangara quando pede para o Padre Zeca Andorinho desenfeitiçar sua amada. Esta personagem serve de metáfora para todos os acontecimentos da Vila, coisas que pareciam estranhas, mas que o próprio tempo se carregava de fazer com que as pessoas entendessem. Assim como o tempo, elemento imprescindível que ajudou o italiano a encontrar a si próprio.

Massimo Risi: o desvendar das tradições africanas

O personagem da obra ficcional *O último voo do flamingo*, Massimo Risi, é um italiano encarregado de ir à Vila de Tizangara desvendar as mortes dos soldados das forças de paz, as quais foram provocadas pelas explosões misteriosas. O estrangeiro que traz consigo um equipamento de gravar saído da Itália e expõe sua cultura aos moradores de Tizangara, mostrando aspectos tecnológicos presentes em seu país de origem.

O personagem, O tradutor, é de grande importância para Massimo Risi, pois o auxiliará na sua missão, ao falar dos personagens da vila, retratando estereótipos da sociedade, homens e mulheres de prestígio ou não, subordinantes e subordinados, pessoas conhecidas pelo cargo que ocupam, caráter, característica ou traço físico que mais chama a atenção dos outros e nos outros, preestabelecendo identidades, ou seja, formas de referenciar alguém, predicados fixados pela sociedade de acordo com convenções determinadas por grupos específicos. Assim, as adjetivações são motivadas muitas vezes por um modelo legitimador de preconceito, contra a diversidade.

Outra personagem relevante para a construção da identidade de Risi é Temporina, a responsável por “completar” esse sujeito, já que o ensinou a pisar carinhosamente na terra:

_ Não lembra que lhe ensinei como pisar o chão? Pois venha, caminhe como lhe ensinei.

Massimo demorou-se. Mas depois - seria crença? - ele começou a caminhar. Vagoroso, todo o corpo era um calcanhar, o pé e o ante-pé, passo sem pegada. E perante nosso assombro, Massimo Risi passou pelo terreno minado como Jesus se deslocou sobre as águas. (COUTO, 2005, p. 200).

Neste trecho percebe-se uma crítica à superioridade do europeu no momento em que Massimo Risi submete-se à ordem de uma mulher que assume o comando de uma situação perigosa para ele. Sem a ajuda de Temporina diante do obstáculo, o italiano não sobreviveria e explodiria como tantos outros soldados estrangeiros. Neste caso a nomeação do personagem inicialmente aparenta altivez com o primeiro nome, “Massimo”, e de ironia em “Risi”. As palavras representam uma analogia aos vocábulos

“máximo” e “riso”, uma sátira à condição de sobreposição que normalmente é assumida pelos europeus.

Sulplício: uma súplica às tradições por amor a Tizangara

A narrativa é permeada por fatos sobrenaturais, como por exemplo, o do personagem Sulplício, o qual sempre depois do jantar pendurava seus ossos e, logo pela manhã, aparecia todo recomposto. Esse acontecimento incomum constitui-se uma espécie de metáfora, tanto para seu sofrimento, “Como lhe doessem os ossos e sofresse de grandes cansaços, ele, antes de deitar, se libertava do esqueleto para melhor dormir”. (COUTO, 2005, p. 131), quanto para a valorização da ancestralidade, pois segundo o personagem, o corpo era feito de tempo:

Acabado o tempo que nos é devido, termina também o corpo. Depois de tudo, sobra o quê? Os ossos. O não-tempo, nossa mineral essência. Se de alguma coisa temos que tratar bem é do esqueleto, nossa tímida e oculta eternidade. (COUTO, 2005, p. 132).

O nome Sulplício faz alusão a um conflito vivenciado devido ao cargo de polícia de caça exercido por ele durante o período colonial, sendo o motivo pelo qual fora incompreendido pelos de “sua raça” e “emprateleirado”, considerado um traidor. Apesar de sua ocupação, “Sulplício amava Tizangara com dedicação de filho” (COUTO, 2005, p. 161) e assim o destino lhe nomeou Sulplício por ter sofrido antes e depois da independência, já que o rótulo de traidor permaneceu mesmo após o exercício do cargo. Depois disso, o nome passou a representar também uma súplica ao retorno das tradições tizangarenses, além do sofrimento que levará consigo por toda a eternidade, grande carga que só era amenizada pelo ato de pendurar os ossos.

Em Tizangara costuma-se preservar as tradições e com a inserção de um gravador na narrativa, Mia Couto suscita a ideia de que se deve usá-lo em favor da manutenção da cultura local, pois, o objeto capta a voz do seu povo, fazendo a palavra ressoar repetidas vezes, para não apagar-se da memória, porém para o velho Sulplício, a utilização do gravador, surge como uma ameaça à manutenção da história do povo da vila. O pai do narrador denuncia ser contra este tipo de modernidade, chamando-a de “porcaria”, para Sulplício, tê-lo significa indecência e desonra, a indiferença diante do objeto é percebida na conversa dos personagens ao observarem a máquina posta na mesa do italiano:

- _ É está máquina que fotografa as vozes”?
- _ É.
- _ Que vergonha, meu filho. Que vergonha.
- _ Que vergonha o quê? _ “perguntei.” (COUTO, 2006, p. 185).

O tradutor, filho de Sulplício demonstra intimidade com o instrumento de gravação e pensa em explicar a utilidade do aparelho ao pai, porém descobre que o velho Sulplício já conhece o objeto, só se incomoda com sua presença. O ancião contradiz-se ao pedir ao filho para utilizá-lo a fim de ouvir-se e após o ato, quer seu registro apagado do aparelho, pois, para ele a sua história deve ser levada a sério.

Essa contradição notada no comportamento do pai do tradutor pode ser analisada da perspectiva de que não há como fugir da inserção das novas tecnologias. Ao mesmo tempo em que ele quer preservar a memória por meio da oralidade, se depara com um “novo instrumento” que no caso da narrativa é o gravador. Algo que pode ser pensado a partir de Roger Chartier no texto *Línguas e leitura no mundo digital*, em que o autor reflete sobre a revolução da leitura provocada pelo texto digital, nos excessos de livros, porém sem haver a efetivação do conhecimento. Ao ouvirmos o relato de Sulplício fazemos uma leitura, isto é uma interpretação. Apesar dessa leitura ser ouvida, por meio da gravação, e não de um texto escrito, como aponta Chartier, o leitor é levado a se questionar: até que ponto essa tecnologia realmente favorece conhecimento? Talvez a postura de Sulplício em não aderir de imediato “as modernidades” seja justamente a discussão empreendida por Chartier quando afirma, no contexto da revolução, que o excesso de leitura provocada pelo texto digital não produziu novos saberes: “A multiplicação dos livros tornou-se mais uma fonte de “confusão” do que de saber, e a imprensa, com todo o “excesso” de livros que gerou, não produziu novos gênios. (CHARTIER, 2002, p.21).

Contraopondo ao campo escrito, o personagem Sulplício demonstra saber o perigo que a modernidade representa diante da preservação de suas tradições, pois além de perder a autoridade que sua voz possui o gravador não oferece o efeito estético produzido durante a narração presencial e viola o ritual exigido pelos grandes contadores e sábios anciãos africanos. “Quero ver minha voz escrita aí” (COUTO, 2005, p. 186). O aparelho do europeu, neste caso, foi comparado à escrita. Sulplício recebeu como herança a língua portuguesa e fora obrigado a aceitá-la, porém, o fato de ser ele o manipulador da voz, o autoriza a manifestar-se contra esse tipo de modernidades que esconde a identidade da

nação moçambicana e apregoa valores estrangeiros, além de retirar a interpretação da história, maximizada pelos movimentos, gestos e expressões que conferem mais emoção e vivacidade para quem ouve, algo que Zumhor discute em *Performance, recepção e leitura*.

O tradutor: intérprete de Tizangara

O tradutor¹⁰⁵, assim o chamam em Tizangara, vila fictícia de Moçambique que será traduzida por este narrador-personagem, o qual antecipa, pelo nome, sua função no romance. Ao ser contratado pelo administrador da cidade, apresenta-se a Chupanga, o assessor daquele que o contrata para prestar serviços à cidade e acompanhar o italiano, Massimo Risi que virá a vila de Tizangara tentar desvendar o porquê das explosões que acontecem inesperadamente. *O tradutor*, durante o diálogo com Chupanga, ao explicar ao assessor do administrador *Estevão Jonas* como exerce a sua função de traduzir, traça desde já a lógica do seu nome, símbolo da escrita mesclada de Mia Couto. Remete pelo sugestivo nome o ser migrante das “culturas interconectadas” acentuadas por Stuart Hall:

Eles são os produtos das *novas diásporas* criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. (HALL, 2003, p. 89).

O teórico ao definir o significado da palavra “tradução” caracteriza o próprio personagem, substantivado na narrativa *O último voo do flamingo*, de *O tradutor*. Este irá acompanhar um estrangeiro que fala pouco o idioma português, Massimo Risi, leigo sobre a cultura de Tizangara, necessita de um tradutor que interprete o mundo da vila, alguém especial, capaz de lhe mostrar a diversidade cultural africana, uma outra língua gerada pelas fortes tradições de Moçambique, coletada no espaço do campo, explicado metaforicamente pela natureza. O personagem tradutor responde a Chupanga sobre sua condição enquanto intérprete da vila, e explica as mestiças línguas, das quais ecoará a cultura do lugar:

_ Não é você que fala fluentemente as outras línguas?
_ Falo umas línguas, sim.
_ Línguas locais ou mundiais?
_ Umas e outras. Umas de estrada.
_ Outras de corta-mato. (COUTO, 2005, p. 17).

¹⁰⁵ O nome o personagem é assim grafado no romance, antecedido do artigo defino “O” em maiúsculo e o nome, “tradutor” em minúsculo. De forma proposital o autor, ao grafar o nome desta forma, esvaziando de si o significado para abarcar as múltiplas vozes na narrativa, traduzindo as seu universo cultural.

O protagonista do livro evidencia seu posicionamento crítico pelo discurso que faz na obra, confere realismo e veracidade aos fatos por ele relatados e traduzidos, persuade o interlocutor a acreditar em um sujeito que o mesmo manipula e estereotipa ao descrevê-lo. A relação é percebida diante de metáforas, comparações e adjetivações que reforçam a identidade desencadeada pelo nome do personagem. Um nome que desempenha mais uma função do que propriamente uma nomeação, já que seu nome é apagado e o seu papel é que vai se sobrepor, numa espécie de voz que ecoa e representa todas as vozes moçambicanas. É impossível traduzir todos os acontecimentos estranhos ocorridos em Tizangara, os quais desorientam o italiano na sua missão de investigar os reais motivos e relatar por uma única voz, torna-se necessário uma pluralidade vocal dos personagens-narradores que se apresenta nas falas e depoimentos escritos que no final da narrativa desaparecem assim como o próprio país, demonstrando então uma perversa fabricação de ausência ao mesmo que traz poesia e esperança na capacidade de contar histórias como a da mãe do tradutor, em que a figura do flamingo traz o brilho do sol depois de uma período de trevas, metáfora empreendida no título do livro, uma vez que o país precisa ser narrado e reinventado.

Nas obras coutianas, as imagens da nação moçambicana são apresentadas através da representação das personagens, mais especificamente por meio de sua nomeação. Imagem essa que se constrói na ação das personagens das tramas empreendidas pelo escritor Mia Couto, que através dos nomes atribuídos a cada personagem leva o leitor a entender o contexto histórico, metaforiza o real a partir da imagem construída. Tem-se em Couto a problematização da realidade moçambicana ao abordar a complexidade de penetrar na história e tentar apresentar imagens desse mundo diverso, de mentalidades diferentes e muitas vezes contraditórias de um sujeito híbrido que é o sujeito pós-colonial, o qual transita na fronteira do presente e reencena o passado, trilhado entre a modernidade e a tradição, sempre num processo de invenção, de maneira avessa ao essencialismo, já que não há um retorno às origens. A identidade desses sujeitos se constitui como algo inacabado, um processo problemático em que “retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem[...]é confrontada por sua diferença, seu Outro”. (BHABHA. 1998, p.79).

Considerações finais

Os nomes próprios das personagens emitem um papel relevante nos percursos existenciais dos sujeitos moçambicanos, carregam através da designação, não só um papel na ação, mas sobretudo preenche o sentido da narração e da própria história conseqüentemente. Configuram a pluralidade da moçambicanidade ao trazer figuras nas suas funções sociais em seus comportamentos

Assim, a ideia de moçambicanidade consiste em criar um imaginário pautado na valorização das tradições africanas numa época em que a própria nação já se encontrava culturalmente modificada. O termo “ideia” vem, pois, desfocar um entendimento errôneo de uma comunidade imutável, já que Moçambique foi um país, como tantos outros africanos, que passou pelo processo de colonização e descolonização.

Das narrativas coutianas emanam o desejo de inventar um espaço ficcional, um universo criado por meio de uma imagem que dê conta da moçambicanidade, sendo esta criada e recriada em seus textos. Neles se vislumbram sujeitos que, além de sofrer os efeitos do colonialismo, são seres fragmentados que de acordo com Bhabha (1998, p.301) estão continuamente em um espaço contingencial atravessam fronteiras, estão sempre nos entre-lugares, emergem “*no entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente”. A moçambicanidade delineada por Mia Couto está em constante negociação, retraça suas fronteiras que se apresentam sempre móveis e busca sempre um espaço de negociação, de tradução.

Referências

BHABHA, Homi . **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renato Gonçalves- Belo Horizonte: Ed.UFMG,1998.

COUTO Mia. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Mia couto: espaços ficcionais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 8. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

_____. **Cultura e representação.** Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Imagem e Narrativa- Ou, existe um discurso da imagem?** In: Horizontes Antropológicos: Porto Alegre, ano 5, n.12, p.59-68, dez.1999. Acesso em 17/abr/2018.

LEITE, Ana Mafalda. **A narrativa como invenção da personagem.** Porto Alegre: Navegações, v.2.n,1, p.7-11, Jan./Jun.2009



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

DOLORES E CAROLINA: VIVÊNCIAS ULTRAJADAS, MEMÓRIAS PERSISTENTES

Vanessa Ribeiro Teixeira

Se o "fingimento" é, sem dúvida, a mais alta forma de educação, de libertação e esclarecimento do espírito enquanto educador de si próprio e dos outros, o "testemunho" é, na sua expectativa, na sua discrição, na sua vigilância, a mais alta forma de transformação do mundo, porque nele, com ele e através dele, que é antes de mais linguagem, se processa a remodelação dos esquemas feitos, das ideias aceitas, dos hábitos sociais inconscientemente vividos, dos sentimentos convencionalmente aferidos. (SENA, Jorge. Prefácio da primeira edição. **Poesia I**. Lisboa: Edições 70, 1960.)

Para Philippe Lejeune, as fronteiras entre a escrita diarística e a escrita ficcional parecem e precisam ser bem delimitadas, visto que entende o diário como “antificção”. Por outro lado, Márcio Seligmann-Silva vê com alguma ressalva essa espécie de blindagem dos gêneros narrativos. Questionando Lejeune, afirma:

De resto, ele se orgulha de estar formulando o que seria a primeira teoria da antificção. (...) É como se, para garantir nossas identidades, tivéssemos que construir barreiras de gênero em torno da autoescrita. Essa crença em um gênero que poderia travar o que pode ser denominado de processo de ficcionalização, que considero inerente a toda narrativa, parece-me questionável. Já o grande teórico do testemunho, Jean Norton Cru (1929), caiu nesse erro – que pode ser justificável em um positivista em 1929, mas que talvez seja imperdoável em 2007. Equacionar ficção e mentira também é complicado, pois além da fantasia não ser necessariamente avessa à verdade, a mentira não existe da mesma forma dentro e fora da literatura. (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 161-162)

Inspirada e incomodada pelas palavras de Seligmann-Silva, lembrei-me do diário que tem me perseguido ao longo dos últimos anos. Dolores é a voz confessional. Ungulani Ba Ka Khosa, ficcionista moçambicano, é o autor. Esse diário, instaura-se como fruto de uma intenção e de uma criação ficcional inquestionáveis. Assim sendo, voltei a ler as

linhas de “Fragmentos de um diário”, título de um dos contos reunidos em *Orgia dos Loucos*, segundo livro de Khosa, publicado em 1990¹⁰⁶.

20 de Maio. 10 de Abril. 18 de Fevereiro. 20 de Maio. 8 de Abril. 19 de Fevereiro. 20 de Maio. Desobedecendo a uma cronologia linear, as datas que ilustram a escrita de Dolores dialogam com a própria iniciativa ficcional proposta pelo título “Fragmentos de um diário”. Os recortes ou fragmentos são organizados de forma a melhor atender ao escritor e ao seu desejo narrativo. Pergunto: Não será assim em todo e qualquer diário? Apesar de manter-se “preso ao calendário”, como nos diz Blanchot, em *O livro do porvir* (2005), a proposta desse diário ficcional – se assim podemos chamá-lo, a fim de marcar uma oposição, ainda que tênue, com os diários autobiográficos – é questionar as regras da escrita íntima, assim como da relação com o tempo.

Entre os fragmentos, a primeira data se apresenta: “20 de Maio”. Nesse momento, deparamo-nos com a voz que, a partir da escrita de si, testemunha a desgraça do mundo:

É noite, sei, e esta urbe, a capital, atreita aos murmúrios, aos comentários azedos da política caseira, ao abastecimento de quilo e meio, à avidez sexual da crise, às bebedeiras sonhadas, aos sonhos frustrados, aos negócios chorudos do fim do mundo, à guerra de nunca acabar, à fome da morte, não pressentirá que algures, por esse amontoado de cimento e sob o olhar impessoal da lua cortada, uma mulher põe fim à vida depois de matar o filho menor. A vida, como sempre, correrá, as mulheres mais filhos terão, os homens mais ambiciosos se tornarão, a felicidade mais gente tocará, e o Mundo continuará a ser mundo e os homens Homens. (KHOSA, 2016, p. 51)

Moçambicana, mulher e mãe, homicida e suicida. Dolores, fazendo da sua chegada o momento da despedida, é uma leitora desesperançosa do seu mundo e do seu tempo; por isso, escreve. Podemos nos indagar sobre o lugar desse texto entre os demais que preenchem as páginas de *Orgia dos Loucos*. Em verdade, a escrita diarística de Dolores ocupa um lugar singular em meio ao percurso literário de Ungulani Ba Ka Khosa. Embora publicado, “na íntegra”, no livro de 1990, seus fragmentos, como ecos de uma voz que não se consegue calar, ressurgem em obras posteriores, especificamente, em *No reino dos abutres* (2002) e *Entre memórias silenciadas* (2013). As memórias de Dolores

¹⁰⁶ Em 2016, a editora brasileira Kapulana lançou uma nova edição de *Orgia dos loucos*. Nesse trabalho, utilizo essa edição.

– melhor, os seus fragmentos – tornam-se memórias de todo um grupo, quando dela se lembram nas mesas dos bares de Maputo. As dores plurais grafadas no seu nome, “Dolores”, fazem com que a proposta de um diário íntimo questione os seus limites e fronteiras para denunciar um cotidiano cruel.

Caminhando por essa senda, que se abre entre a escrita de si e a crítica veemente da humanidade pequena e da “política caseira”, um outro diário, dessa vez, “à brasileira”, emergiu por entre as minhas leituras, colocando o dedo em riste contra a face de um quotidiano de misérias e desumanidades. Refiro-me a *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, primeiro livro publicado por Carolina Maria de Jesus, em 1960. A obra, nascida como escrita íntima e transformada em best-seller da literatura nacional, é marcada por um processo de produção diferente – segundo Lejeune, oposto – ao do diário de Dolores. Enquanto “Fragmentos de um diário” nasce como escrita ficcional, *Quarto de despejo* desloca-se – ou é deslocado – de sua natureza confessional e autobiográfica para a existência ficcional.

No entanto, surge a pergunta: para além da identificação desses dois textos como diários, o que mais os aproxima? Ao longo das leituras, uma resposta se anunciava: tanto um quanto outro partia do mergulho na escrita de si para rever criticamente o mundo através do testemunho. Além disso, uma data: 20 de Maio. Em “Fragmentos de um diário”, o início do fim de Dolores. Em *Quarto de Despejo*, num 20 de Maio de 1958, somos apresentados ao local de fala da narradora-autora, espaço que conota uma outra morte, não exatamente física (ainda), mas social:

O dia vinha surgindo quando eu deixei o leito. A Vera despertou e cantou. E convidou-me para cantar. Cantamos. O João e o José Carlos tomaram parte.

Amanheceu goroando. O Sol está elevando-se. Mas o seu calor não dissipa o frio. Eu fico pensando: tem época que é Sol que predomina. Tem época que é a chuva. Tem época que é o vento. Agora é a vez do frio. E entre eles não deve haver rivalidades. Cada um por sua vez.

Abri a janela e vi as mulheres que passam rápidas com seus agasalhos descorados e gastos pelo tempo. Daqui a uns tempos estes palitol que elas ganharam de outras e que de há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. É os políticos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. (JESUS, 2014, p. 37)

Maio. Mês Mariano. Mês das mulheres. Talvez por isso, mês que marca a lucidez e o sofrimento nas palavras de Dolores e Carolina. Nas linhas de *O livro do por vir*, lemos com Blanchot que “escrever um diário íntimo é colocar-se momentaneamente sob a proteção dos dias comuns, colocar a escrita sob essa proteção, e é também proteger-se da escrita.” (2005, p. 270). Apesar de seu olhar estar voltado para o escritor que se refugia na escrita diarística para escapar ao lugar extraordinário da escrita poética, essa ideia do cotidiano como um espaço-tempo de proteção inquietou-me singularmente, pois entendo que a escrita que emerge dos diários lidos, nesse momento, percorre um caminho diametralmente oposto. Algo que, de certa forma, dialoga com o devir e a construção da poesia, arrolados por Jorge de Sena no Prefácio à primeira edição de *Poesia I*, e apresentados como epígrafe deste artigo. Estamos diante de uma escrita que não protege o escritor sob o manto “harmonioso” dos dias comuns, antes revela o indivíduo que experimenta a tragédia desses mesmos dias. Seja no diário criado ficcionalmente, como acontece com as linhas escritas por Dolores, seja no diário íntimo de Carolina Maria de Jesus, escrever um diário parece ser o último recurso para garantir a existência num mundo que trata essas mulheres, “as oprimidas do oprimido”, como lixo.

Como fora dito, esses diários não se protegem nos dias comuns, mas, pelo contrário, tentam sobreviver a eles, denunciando-os. As estratégias narrativas mais afeitas ao burilar ficcional, as amarras do calendário, aliam-se às urgências do testemunho e fazem do tempo da memória um elemento recorrentemente presentificado e ressignificado. Em suma, o tempo da escrita do diário – seja ele assumidamente ficcional ou não – nunca será o tempo presente da narração, entretanto, atua “como se fosse”. Esse “como se” é um ponto importante para pensarmos as relações entre a escrita de si e o “fingimento literário”, sem que esse fingimento transforme o narrado necessariamente em mentira.

Para Jorge de Sena, por exemplo, o testemunho terá um lugar de singular importância para a poesia, o que não compromete as relações entre essa mesma poesia e as estratégias de fingimento. Apesar de entender a importância de se marcar a diferença entre os processos de produção literária – o da poesia, o da ficção, o da escrita diarística –, é interessante perceber como Sena também quer escapar a certas blindagens teóricas que costumam entender o dado testemunhal como menos “fingido” e, por isso, menos literário. Para além disso, concordamos com Seligmann-Silva, quando o mesmo afirma:

(...) é inegável que podemos identificar no diário algo como as marcas e traços do presente de sua escritura. O diário produz páginas que se embaralham com a vida de seu autor-protagonista. Nele somos tocados pelo ar que esse personagem respirava. Tendemos a ver nele um testemunho, ou seja, um índice, metonímia, e não uma metáfora, que é tradução imagética e mais distanciada dos fatos arrolados. Além disso, o diário possui também uma respiração, um ritmo, que expressa e aponta para a situação anímica e corpórea de seu autor. Os traços materiais inscritos no diário – que muitas vezes se desdobram em características bem sensíveis, matéricas, como o estado do papel, a caligrafia, os borrões de tinta, as rasuras etc. – reforçam o teor testemunhal do diário. Vemos o diário como parte do evento narrado, e não como observação de segunda ordem – por mais equivocada que esta percepção possa ser. Não se trata de uma “antificação”, como quer Lejeune, mas de uma inscrição da vida – e da morte, vale acrescentar, pensando em toda escrita como autotanatobiografia (DERRIDA, 1991, p. 198) – na qual a fantasia e a literatura não impedem que acreditemos no “real” que estava na sua origem. É como se no diário se fundissem “autor”, texto e temporalidade. (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 162)

Retomando, então, a narrativa-testemunho de Dolores e a sua escrita de despedida, em outro fragmento do dia 20 de Maio, o último transcrito para o livro, lemos:

Não temo a morte. Daqui a uns minutos cortarei as minhas veias e deixarei o sangue escorrer, vermelho como esta pátria. Vou morrer em silêncio ao lado do meu filho já morto. E se escrevo estas linhas não é com intenção de figurar em praça alguma, quero despedir-me dos vivos sem rancores, sem pensar em Deus, porque Esse tiraram-mo há muitos anos. Neste momento penso no meu corpo que vai desintegrar-se na terra que amamos. Penso na criança que não pediu para vir a esta terra. Penso no trabalho dos caveiros, no frio da morgue que não sentirei, na autópsia, no à-vontade dos médicos a desfigurar-me o corpo e a suturá-lo no jeito das costureiras habilidosas, nos serventes que falarão da vida e do futebol, sentados à volta do meu corpo. Penso em tudo isto, e não, o que é engraçado, no pão que me falta, nas andanças infrutíferas pelas lojas vazias, nas perguntas desesperadas do meu filho, no silêncio secular do pai, nos negócios que não sei fazer, no dinheiro que não tenho, na guerra que me chega aos ouvidos, nas palavras que enchem as casas, na puta que não consegui ser, na moral de baixo metida no travesseiro, nos planos falhados, na vida falhada, enfim em nada disso. O meu olhar está virado para o meu filho e para os sonhos que poderia ter tido, porque o futuro deixou de existir no dia, não muito distante, em que vi uma mulher, com o filho às costas, atirando-se aos testículos do controlador de senhas da cooperativa, exigindo que o homem distribuisse com dignidade as senhas para a compra do leite que tanta falta fazia ao filho, e às outras crianças cujas as mães se encontravam na bicha, cansadas, nervosas, impacientes, mas esforçando-se ainda por rir do homem que gritava e chorava, pedindo aos presentes e ausentes que o acudissem, coisa que ninguém fez, e a mulher, irritada que estava, só os largou quando notou que os olhos do homem estavam a tomar rumos incertos. Deixei de ter futuro. Deixei de dar importância ao presente. Deixei de existir. (KHOSA, 2016, p. 57-58)

Carolina tem consciência de que está “no quarto de despejo”. Dolores escreve a vida anunciando a morte, pois sabe da sua inexistência social, da “desimportância” de suas necessidades, de sua miséria. Principalmente, sabe-se parte de um corpo social que não tem importância para as decisões das esferas do poder. Ela deixa de existir porque percebe o país, as pessoas do país, “desexistindo”. Numa atitude extrema, Dolores unirá o corpo físico ao corpo social, ambos mortos.

Carolina, por seu turno, verbalizando uma consciência semelhante à de Dolores, reconhece o lugar insalubre e descartável para onde sua vida é empurrada:

... Quando cheguei do palácio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me:

– Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo.

Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar. Eu disse:

– É que eu tinha fé no Kubstchek...

– A senhora tinha fé e agora não tem mais?

– Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso país tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia. (JESUS, 2014, p. 39)

Testemunho e ficção, longe de se chocarem, recriam uma vida de papel, “na qual a fantasia e a literatura não impedem que acreditemos no “real” que estava na sua origem”, tal como afirmara Seligmann-Silva.

Carolina também não teme a morte, antes a enfrenta, armando-se de poesia: “... Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido.” (JESUS, 2014, p. 39) Ouço aqui ecos das palavras de Sena. A poesia, flor desejada em meio ao testemunho da favela, funciona como uma espécie de tábua de salvação para o seu próprio processo de desexistência.

REFERÊNCIAS:

BLANCHOT, Maurice. *O livro do porvir*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: 2014.

KHOSA, Ungulani Ba Ka. *Orgia dos loucos*. São Paulo: Kapulana, 2016.

LEJEUNE, Philippe. Le journal comme “antifiction”. *Poétique*, [S. l.], n. 149, p. 3-14, février 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “O esplendor das coisas”: o diário como memória do presente na Moscou de Walter Benjamin. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009, Ano 3, p. 161-185. Disponível em www.casaruibarbosa.gov.br.



**ST 5 -
Feminismos Negros,
Religiões de Matriz Africana e Movimentos Sociais**



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

TECENDO NEGRAS LIBERDADES: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO COLETIVO DE MULHERES NEGRAS NO CONTEXTO PRISIONAL

Franciane da Silva Santos Oliveira

Iara Vanessa Fraga de Santana

RESUMO

A presente pesquisa tece caminhos trilhado pelo coletivo de mulheres negras do Instituto Negra do Ceará, dentro do Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPFDAMC) e fora dele, desde 2015 até a atualidade. Tem por objetivo trazer a luz as andanças da Inegra, enquanto o único coletivo feminista atuante com mulheres em situação de privação de liberdade. Abordando através da educação popular feminista negra, temáticas acerca do racismo, direitos humanos, sistema de justiça, lesbianidade, relações étnico-raciais, negritude, afetividade, gênero, patriarcado, filtragem racial, entre outra, tendo como base epistemológica saberes e fazeres afrodiaspóricos, em diálogo com os saberes trazidos pelas mulheres encarceradas.

Palavras-chaves: INEGRA. Racismo. Sistema de justiça. Feminismo Negro. Mulheres encarceradas

INTRODUÇÃO

O trabalho em voga, busca partilhar os caminhos feitos por integrantes do Instituto Negra do Ceará (INEGRA)¹⁰⁷ nos últimos quatro anos junto com as mulheres que foram capturadas pelo sistema de (in) justiça brasileiro, mais precisamente aquelas que se encontram em privação de liberdade, em cumprimento de penas alternativas ou de alternativas penais. O INEGRA é uma organização social de mulheres negras que objetiva promover os valores étnicos, políticos, sociais e culturais das populações negras, com prioridade à mulheres negras, atuando em uma perspectiva anti-racista e feminista.

Reúne mulheres negras de diferentes áreas de formação e atuação política: militantes dos movimentos negro, feminista e popular; pesquisadoras e profissionais liberais. Essas andanças têm início no ano de 2014 quando acompanhamos o caso grave de racismo institucional vivido por Miriam França, doutoranda, carioca, que na época foi a única presa, acusada do homicídio da italiana Gaia Molinari em Jericoacoara, região metropolitana de Fortaleza.

Todo o processo de intervenção da segurança pública e do judiciário foi carregado de racismo, homofobia e sexismo. Após a liberação e retorno de Miriam ao seu Estado Rio de Janeiro, decidimos visibilizar os vários outros casos de violência e racismo institucional que mulheres em situação de aprisionamento passavam. Foi então que “a INEGRA”¹⁰⁸ passou a realizar semanalmente formação política com as mulheres do Instituto Penal Feminino Des. Auri Moura Costa (IPF), situado na região metropolitana de Fortaleza. Pouco tempo depois passamos a realizar as formações com mulheres da Central de Alternativas Penais (CAP) e em cumprimento de penas alternativas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA Paulo Freire).

Os objetivos principais das formações eram problematizar, a partir da educação popular feminista negra, o cotidiano daquelas mulheres. Visibilizar e encontrar os

¹⁰⁷ A INEGRA é uma Organização Não-Governamental feminista, anti-racista e anticapitalista, cujo projeto político é lutar contra o preconceito e a discriminação racial, sexista e de classe, fortalecendo a construção afirmativa da identidade da mulher negra e propondo políticas públicas que contribuam para a promoção da igualdade de gênero, raça e classe.

¹⁰⁸ No decorrer do texto vamos chamar “o” INEGRA” por “a” INEGRA, acompanhado de uma artigo definido feminino, isso se deve ao fato de que nos momentos de formação política no Instituto Penal Feminino Desa. Auri moura Costa, as educandas às chamavam o INEGRA por a INEGRA, sendo assim, feminizando nossa organização. Desde então, passamos a nos chamar por “a” INEGRA.

entrecruzamentos das opressões raciais, patriarcais e de classe vividas por elas, que também eram vividas por nós. As temáticas étnico-raciais, relações de gênero e patriarcais e as contradições do modo de vida capitalista estavam presentes nos nossos encontros. Além das músicas, tambores, capoeiras, danças e poesias.

Com todos os grupos as situações de racismo, de violência policial e de trajetórias marcadas por violação de direitos desde a infância, foram regra. Podemos compreender melhor sobre essas questões a partir de alguns autores que abordam acerca do racismo institucional, que são (SOUZA, 2010; MOORE, 2007; LÓPEZ, 2012; EURICO, 2013; WERMUTH e ASSIS, 2016, ALMEIDA, 2018).

Esses autores supracitados explicitam no seu aporte teórico sobre a violência vivenciada cotidianamente pela população negra através das abordagens das autoridades do sistema de justiça, como também na seletividade prisional atrelada a “cor da pele”, deste modo, configurando-se então no racismo implícito, resultando no aprisionamento em massa, composta majoritariamente de sujeitos oriundos de situação de vulnerabilidade social extrema. E esse processo de seletividade e segregação acaba por fazer parte da pessoa em privação de liberdade.

Vale ressaltar que, no início de sua trajetória, a INEGRA vinha atuando mais na formação política em raça e gênero, com ações voltadas à visibilidade e ao fortalecimento identitário e político da mulher negra cearense, com incidência nas políticas públicas. Desde sua origem, nasce feminista, tendo em vista o combate à discriminação de gênero e ao patriarcado como um de seus princípios de atuação política, visando seu fortalecimento político nesse campo. Integra o Fórum Cearense de Mulheres, a Articulação de ONGs de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB)¹⁰⁹ e, mais recentemente, a Articulação de Mulheres Brasileiras¹¹⁰. Contudo, à medida que novas integrantes vão chegando, esse debate é renovado internamente, uma vez que a identidade pessoal feminista, assim como a negra, é um processo que envolve questões estruturais da sociedade brasileira, permeada pelas questões econômicas, históricas, políticas e

¹⁰⁹ AMNB – é uma organização de mulheres construídas atualmente por vinte sete organizações distribuídas por todas as Regiões no Brasil.

¹¹⁰ A Articulação de Mulheres Brasileiras – é uma organização política, feminista, antirracista, não partidária, instituída em 1994 para coordenar as ações dos movimentos de mulheres brasileiras com vistas a sua consolidação como sujeito político nos planos local, nacional, latino-americano e internacional.

culturais, mas também se desenha enquanto processo de reflexão e reconhecimento pessoais.

A partir do caso suscitado anteriormente, a INEGRA decidiu conhecer melhor esse universo e se desafiaram a escrever um projeto voltado para esse público. Daí nasceu o projeto “*Pelas Asas de Maat* – garantindo o acesso à justiça das mulheres em situação de privação de liberdade no Ceará”, do qual foi aprovado e financiado pelo Fundo Brasil de Direitos Humanos¹¹¹ em julho de 2015.

Após a aprovação do projeto, foram feitos encontros de planejamento e definição metodológica para o mesmo, bem como a busca de parcerias e diálogos com as instituições envolvidas como Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará (SEJUS), a direção do referido instituto penal, entre outros. Foram feitos em outubro, mobilizações em todas as alas: “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, da unidade prisional. E em novembro de 2015 iniciou-se o projeto no IPF. Foram três turmas com 30 internas, 15 encontros nas duas primeiras turmas, incluindo a 1ª Conferência Livre de Direitos Humanos e 14 encontros na terceira turma.

Posteriormente, em 2016, floresceu outro projeto, voltado para as mulheres negras encarceradas provisoriamente, objetivando incidir na política pública de justiça para reduzir o aprisionamento das mulheres através da aplicação das alternativas penais e fortalecer os princípios da justiça restaurativa, com o título de “*Mulheres Negras: quebrando as novas correntes*”, financiado também pelo Fundo Brasil de Direitos Humanos.

Atualmente está executando o projeto *Tecendo Negras Liberdades*, desde 2018 e se finda em novembro de 2019. Este projeto é mais ousado, porque ele se estende às regiões metropolitanas do Ceará. Mobilizando segmentos da sociedade para denunciar as violações de direito, ampliar o debate sobre o racismo, sexismo, justiça restaurativa e desencarceramento. Realizará momentos formativos com três segmentos diferenciados: mulheres encarceradas no IPF, mulheres que cumprem medidas cautelares e com a sociedade civil.

¹¹¹ Fundo Brasil de Direitos Humanos – é uma fundação independente, sem fins lucrativos, com a proposta inovadora de criar mecanismos sustentáveis para canalizar recursos destinados aos defensores de direitos humanos. A fundação impulsiona as atividades de pessoas e organizações não governamentais voltadas à defesa dos direitos no país. Faz isso por meio de um modelo de apoio a projetos que estimula o investimento social e desenvolve a filantropia nacional voltada para a justiça social.

Executou também um projeto com a sociedade civil, voltado para a geração de renda de dois grupos produtivos de bonecas negras, no qual o produto final foi a construção de uma coleção de bonecas negras. Neste último, atuou como instituição parceira, pois o projeto foi executado pela Associação das Mulheres em Ação¹¹², envolvendo também o grupo produtivo Bonequeiras do Quilombo, da Comunidade Quilombola de Alto Alegre¹¹³, em Horizonte. É a partir das narrativas experienciadas e vivenciadas por este coletivo que versa este trabalho.

METODOLOGIA

O percurso metodológico trilhado para realização destes projetos dentro do IPF, sucederam através de rodas de conversa, tendo como instrumentos poesias, música, tambores, fansines, oficinas artesanais com tecidos e filtro dos sonhos. Tivemos três turmas com 30 internas, 15 encontros nas duas primeiras turmas, incluindo a 1ª Conferência Livre de Direitos Humanos e 14 encontros na terceira turma. As formações ocorriam nas quartas-feiras pela manhã no pátio externo no presídio feminino.

Nas inscrições para participação nos projetos, a INEGRA fazia um chamamento com tambores, dentro de cada ala do presídio, e no ato do lançamento deste, entregava-se as fichas de inscrição e apresentava o projeto para as mulheres apenas. A princípio, não esperávamos tantas inscrições, pois nunca tinha ocorrido naquela instituição quaisquer projeto voltado para formação política, para empoderar e informar as internas sobre seus direitos e questionar o porquê desse sistema enclausurar tanto o povo negro. Pois os projetos que são realizados neste aparato do Estado, são de cunho profissionalizante (Curso de costureira, cabelereira e serviços gerais).

Foi difícil a seleção, muitas inscrições, pois tinha um limite de pessoas para participar do referido projeto. Levando em conta também a dinâmica ditada pelo regimento interno do presídio. E no final do projeto foi produzido uma cartilha com as denúncias, narrativas, partilhas e possibilidades de outros caminhos para as mulheres em situação de cárcere, que por sua vez gerou muitos conflitos, ameaças e desentendimento

¹¹² A Associação de Mulheres em Ação – é uma associação civil sem fins lucrativos, que tem por objetivo a eliminação da discriminação e a promoção de igualdade entre homem e mulher.

¹¹³ A Comunidade Quilombola de Alto Alegre datou suas raízes no final do século XIX. Quando o escravo Negro Cazuza de um navio ancorado na Barra do Ceará fugiu, ele acabou morando na localidade de Alto Alegre, no município de Horizonte, a comunidade cresceu em meio a festas realizadas no alto da serra, do qual deu nome ao local. Vale dizer que no Ceará existem aproximadamente 105 comunidades quilombolas (MADEIRA, 2914), quase desconhecida aos olhos da maioria das pessoas.

com os administradores do sistema penitenciário, porque evidenciamos várias denúncias de violações de direitos humanos dentro do IPF. Afinal, esse é nosso trabalho, trazer a luz para sociedade, que por traz dos muros de concretos, há milhares de vidas pulsantes e insurgentes, que estão sob a esteira do esquecimento e de violações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil ocupa o 4º lugar no ranking da população encarcerada no mundo, e o 5º lugar quando consideramos só a prisão de mulheres. No país, o percentual de mulheres presas provisoriamente é 43%. No Ceará, de acordo com a matéria do Jornal o Estado, veiculada em abril/2017, este percentual chega a 80%, o que denuncia que a prisão provisória não representa a exceção e sim, a regra. O IPFDAMC tem capacidade para custodiar 374 mulheres, mas na realidade conta com cerca de mil mulheres. As prisões provisórias geram superlotação, agravando mais ainda a injustiça e as condições indignas de vida dessas mulheres.

Vale aferir que segundo o a maioria das que estão encarceradas no Brasil é negra 68%, jovem 49%, empobrecida e mãe 80%, tem baixa escolaridade, está desempregada e foi presa por tráfico de drogas 70%, embora majoritariamente pratique o tráfico privilegiado e/ou seja usuária. O encarceramento contribui para o recrudescimento das violações de direito, inclusive quando as mulheres são absolvidas ou terminam de cumprir sua pena.

A INEGRA em 2018 completou 15 anos de atuação, e foi criada em 2003, a partir da iniciativa de uma mulher negra, feminista e militante do movimento negro, Alzira Nogueira¹¹⁴. Em que nesta época encontrava-se muito incomodada com o discurso de que no Ceará não existiam negros, assim tornando invisíveis a população negra, tendo como consequência a negação da presença e da contribuição dos povos negros na história, na cultura e no desenvolvimento econômico do Ceará. Assim, decidiu reunir um grupo de mulheres acadêmicas, dos movimentos sociais e populares, para constituir a primeira organização de mulheres negras do Ceará, o INEGRA, que atuando até a atualidade.

No entanto, um ponto relevante a ser destacado é o papel do sistema de justiça, do Direito Penal, Segundo Wermuth e Assis (2016), é um mecanismo de legitimação da

¹¹⁴ Alzira Nogueira da Silva – é graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1998), com mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é assistente social do governo do Estado do Amapá e docente da Faculdade Seama e da Faculdade do Amapá – FAMAP.

ordem hegemônica vigente, do qual pode-se constatar por meio da criminalização primária e secundária, evidenciando a concepção de um Direito Penal, dito como justo e igualitário não passa de uma premissa falaciosa. O exemplo disso é a composição da massa carcerária, ou seja, o perfil que à compõe. Muñoz Conde acrescenta que “o Direito Penal não protege por igual todos os cidadãos, tampouco a lei penal é igual para todos, nem o *status* de criminoso se aplica por igual a todos os sujeitos independentemente da danosidade social e da gravidade das infrações.” (MOÑOZ CONDE, 2005, p. 31).

Diante do exposto indagamos: a quem esse sistema de “justiça” o protege e interessa? Quem são os executores da pena? Qual a cor da justiça? O fato é que a prisão incide cruelmente sobre a vida daqueles que já se encontraram abrigados entre seus muros de concretos. Ou seja, o encarceramento não propicia um retorno saudável das pessoas ao convívio social. A passagem pelo sistema prisional deixa marcas indeléveis no corpo, na trajetória de vida e na estrutura psíquica dos encarcerados.

Esse necropolítica vem encarcerando vidas negras, deixando marcas indeléveis em nome da ordem vigente. O Estado penal por sua vez, ainda hoje mantém o sistema carcerário com a desculpa de ser um meio de fazer prevalecer a justiça. Uma desculpa que finge acreditar que as pessoas serão transformadas positivamente ao passar pela prisão.

De acordo com Foucault (2013, p. 216), “a prisão longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade”. A prisão acaba por produzir a própria delinquência pois, uma vez fichado pela Justiça, sempre será um indivíduo sob suspeição na sociedade, especialmente para a polícia.

Não obstante, segundo Souza (2011), “Ao aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência.” (2011, p. 80). Ou seja, é uma estrutura que faz parte de um sistema maior que atua de acordo com seus interesses, assim como o Direito Penal enquanto aparato institucional do sistema de justiça. Que por sua vez reproduz resultados racistas ainda que tenha ou não intenção de fazer, devido ao racismo institucional impregnado em sua estrutura e perpetradas pelos grupos racialmente dominantes.

Nessa arena racial, não podemos deixar de considerar que de acordo com López (2012), “O racismo institucional atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial.” (LÓPEZ, 2012, p. 121). Sendo assim, o racismo e o sistema penal estabelecem entre si uma relação de complementaridade. Nesse sentido, convém destacar que:

Ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos, a precariedade das estruturas do sistema de justiça criminal brasileiro não deixa dúvidas sobre a ilegalidade de suas práticas. As denúncias diurnas de prisões flagrantemente arbitrárias, de torturas sistemáticas dentro e fora do cárcere, da corrupção e da extorsão como dados da atividade policial, de grupos de extermínio atuando com a chancela do Estado, de cabeças rolando em massacres prisionais gerados pela omissão institucional, bem como de tantos outros vilipêndios que integram a rotina da segurança pública no país, compõem um quadro que só pode ser explicado pela intensa naturalização social do racismo, com profundo desprezo à vida negra. (ALEXANDER, 2017, p. 13-14)

Daí ressaltamos a importância da atuação da Inegra dentro do IPF, de forma a proporcionar na vida destas que encontram-se sob a custódia do Estado, possibilidades de mudanças no seio prisional, lutando pelos direitos e condições dignas neste universo repressor e disciplinador, do qual corrói as subjetividades e identidades a partir do momento que adentra na prisão, ocasionando violações na vida deste e deixando no corpo e na alma marcas que nem o tempo consegue apagar, que na maioria das vezes é irreversível. Do qual “a vida negra vai sendo minada por dentro das amarras do sistema.” (ALEXANDER, 2017, p. 13)

Sinalizamos como alguns resultados a contribuição na realização da primeira Conferência Livre de Direitos Humanos do Sistema Prisional Cearense. Também participamos da criação e continuamos acompanhando e participando do Comitê Estadual das Mulheres Encarceradas, que se realizava dentro do IPF juntamente com as internas, sociedade Civil, universidade, defensoria pública, Conselho de Política Pública para Mulheres, agentes penitenciárias, e representantes da Secretaria da Justiça e Cidadania

(SEJUS), que atualmente foi extinta, e reduzida a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP).

Participamos da elaboração da Política Estadual de Cultura para o Sistema Prisional através de um Grupo de Trabalho formado pela Secretaria de Justiça do Estado e Pela Secretaria de Cultura. Diga se de passagem que foi durante as formações da Inegra que, pela primeira vez um maracatu adentrou ao presídio.

Por fim, temos construímos a Agenda Nacional pelo Desencarceramento no Estado e que este ano participaremos do lançamento a segunda cartilha pelo desencarceramento, passamos a pautar tanto na agenda feminista quanto no movimento negro a realidade da justiça criminal, da segurança pública e o quão esses espaços reproduzem opressões.

Por essas andanças conhecemos mulheres com trajetórias de vidas semelhantes as nossas. Mulheres artistas, costureiras, estudantes, cujo caminho levou ao encarceramento. Encontramos, em sua maioria, mulheres jovens, outras nem tanto, elas nos contaram histórias de vida e do seu lugar de fala. Algumas vinham de outras partes do Nordeste, algumas do norte. Muitas narrativas são comuns a nós. A nossa condição de ser mulher negra, gostar de reggae, ser lésbica, bissexual ou heterossexual, ser mãe, ser filha, ser avó, ser guerreira, enfrentar o racismo e o empobrecimento. Enfim, são muitos pontos em comum.

As rodas de conversas, mostravam que nossos percursos foram diferentes, às vezes desiguais, mas sempre nos enxergamos em alguns relatos. Cada realidade desconhecida trazia aprendizados para quem está na “liberdade”. Publicamos uma cartilha “*Rompendo muros, brotando resistências e liberdades*” construída com as mulheres encarceradas e distribuimos a todas no IPF.

Realizamos spots para rádios e dialogamos com universidades, Estado e outras organizações da sociedade Civil. quando nos propomos a realizar as formações políticas com as mulheres, diziam que elas eram perigosas, que era criminosas e que poderiam nos violentar. Mas, nunca tivemos quaisquer problemas, conflitos ou ameaça das mulheres em privação de liberdade, ao contrário, nós nos identificamos com essas mulheres e elas se identificaram conosco, porque estabelecemos uma relação muito horizontalizada com respeito, afetos, cuidado, olho no olho, que talvez poucas organizações façam isso.

Passamos a buscar cada vez mais a liberdade amparadas pelas asas de Maat, essa deusa egípcia, africana, da justiça, do equilíbrio e da liberdade, inspiradora deste caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, essa convivência transformou o nosso modo de olhar e agir no mundo. Ampliou nossa visão sobre a vida, o crime, a droga, o que é ser mulher, o feminismo, a (in) justiça, o amor. A INEGRA, entre outras linhas de atuação vem trabalhando junto às mulheres em situação de cárcere, travando lutas e resistências no intuito de desnaturalizar, problematizar, construir propostas e pressionar o Estado e os governos a reduzirem as prisões provisórias e desconstruir a cultura punitivista que tanto encarcera jovens, homens e mulheres negras.

Na tessitura das negras liberdades, o coletivo de mulheres negras dentro do IPF efetivou-se de modo a contribuir atenuando em várias questões o cotidiano do sistema prisional feminino, levando alegrias, informações, músicas, afetividade, solidariedade entre as internas, amor, carinho e conhecimento para aquelas que se encontravam totalmente alheias ao mundo lá fora.

Diante do exposto, não há dúvidas que estamos falando de um sistema de justiça e prisional que são estruturalmente racistas, patriarcais e elitistas, o que nos move a atuar politicamente e buscar influenciar a pauta política das organizações e movimentos sociais. Contudo, ainda bem que existem outras vivências e aprendizados. Deixamos o medo do desconhecido para enxergar as vidas que pulsam no IPF.

REFEÊNCIAS

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. Tradução: Pedro Dovoglio. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

CEARÁ, Governo do Estado do Ceará. **Censo Penitenciário do Estado do Ceará**. Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará. Fortaleza - CE, 2014.

EURICO, Márcia Campos. **A percepção do assistente social acerca do racismo institucional**. In: Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 114, p.290-310 abr./jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

LÓPEZ, Laura Cecilia. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde**. In: Interface – Comunicação, saúde e educação. São Leopoldo, v. 16, n. 40, p.121-134, jan./mar. 2012.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOÑOZ CONDE, Francisco. **Direito Penal e Controle Social**. Trad. Cíntia Tolledo Miranda Chaves, Rio de Janeiro: Florense, 2005.

SOUZA, Arivaldo Santos de. **Racismo Institucional: para compreender o conceito**. Revista da ABPN, v.1, n. 3, p. 77-87, nov. 2010/fev. 2011.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WERMUTH, Maiquel A. Dezordi; ASSIS, Luana Rambo. **A seletividade no Sistema Pisional brasileiro e a produção de vida nua (*Homo sacer*)**. In: Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba – PPGCJ, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 01-45, 2016.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

O DISCURSO FEMININO NO YLÊ AXÉ ALAKETU AJUNSSUN ZITÓZAN TERREIRO REINADO CONGO DE OURO– NAZARÉ: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA

Marilene Martins dos Santos
Henrique Antunes Cunha Júnior

Introdução

Nazaré localiza-se no Recôncavo Baiano, na Região Econômica Sul, junto à Baía de Todos os Santos, possui 253,780 km², população de 28.451 (IBGE/Nazaré, 2018).

Devido à importância econômica que os produtos extraídos da mandioca, ficou conhecido como "Nazaré das Farinhas". Hoje, limita-se com: MUNIZ FERREIRA a Oeste, SÃO FELIPE a Sudoeste, MARAGOGIPE ao Norte e Nordeste, JAGUARIPE a Leste e Sudeste e ARATUÍPE ao Sul. Juntamente com Santo Antônio de Jesus, o Município pertence à Região Econômica do Recôncavo Sul, junto à Baía de Todos os Santos.

Cidade do Recôncavo, de grande relevância histórica e cultural para o Brasil, visto a sua antiga arquitetura, conhecida também pela grande representação do culto afro-brasileiro nessa região, com aproximadamente 42 terreiros, traz no seu histórico religioso, um número considerável de figuras femininas na liderança dos terreiros, a saber de algumas: as Yalorixás Mãe Ester, Mãe Helena de Angola, Mãe Railda (in memoriam), do *Ilê Axé Alaketu Ajunsun Zitozan* Mãe Nilza de *Iansã*, Georgina, mulher de santo, enfermeira, encontra-se no segundo mandato de vereadora, Mãe Bel de *Nanã*, outras mais, Mãe Cristiane de *Iansã* do Terreiro Santa Bárbara, Mãe Terezinha Silva dos Santos (in memoriam), Mãe Joana, Stefânia Luiza Costa, Mãe Wilma de *Oxum*. Lembrando que os últimos dias no Aiyê da saudosa Mãe Estela foi nesta cidade.

O terreiro *Ilê Axé Alaketu Ajunsun Zitozan*, situado em Nazaré – Bahia, título escolhido em homenagem ao Orixá dono da cabeça de Roque Congo de Ouro, *Abaluaiê*, com reconhecimento na Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro em 12 de novembro de 1977, com matrícula 965 na cidade do Salvador – Bahia. Seu fundador, Sr.

“Roque Congo de Ouro”, nasceu em 22 de novembro de 1936, na Rua Juerana de Baixo, Bairro Muritiba, na referida cidade, do ventre de D. Marcelina Rosa Lima, que também chamada, carinhosamente, de D. Massú, era doméstica e gostava de frequentar o candomblé. Conforme Dona Maria, o seu pai de criação chamava-se Manoel dos Reis. O pai de sangue, conhecido como Alfredo da Ilha, também era do axé e trabalhava como oleiro.

O barracão e os assentos de frente isolam o lado oposto da rua, o que nos dá duas dimensões da comunidade. Por um lado, a correspondência direta com a sociedade em geral e, do outro, o limite dessa comunicação, o contato com *o Sagrado*.

Família Extensa e Família de Santo

O total de descendentes de seu Roque criados no terreio em questão é de 74 pessoas, mais Dona Maria, são 75, porém, 1 filho e 2 netos moram fora do Estado. Então são 72 parentes biológicos que moram na mesma comunidade-terreiro, somando com os parentes só de santo, conforme Balbina, sua filha mais velha, formam, aproximadamente, 100 pessoas do axé morando no mesmo espaço-terreiro, fundado e administrado no passado pelo saudoso Babalorixá, “Congo de Ouro”.

Este é um conceito de família que nos dias atuais tende a desaparecer por várias motivações. Acreditamos que em face da ação dos meios de comunicação modernos que pressionam crianças e adolescentes para mudança de hábitos, muitas vezes também reforçados pelo sistema de ensino, que em sua maioria tende a estimular e recompensar mais o desempenho individual que o coletivo; o simulacro, “o ser que não é”; o sistema capitalista, o acúmulo de tarefas vazias que as pessoas passaram a assumir sem sentido para si, mas como referencial de poder na sociedade oficial; o ser que atendia ao chamado de um, dois ou três: pais, mãe, vó, agora, sente-se na necessidade de atender a vários chamados, em que quase 100% são eletrônicos e virtuais; os hábitos e comportamentos modernos que ensinam às novas gerações que elas podem ser o que quiserem, sem conquistar isso mediante de um esforço digno, as quais tendem a sair pela tangente, busca simulações virtuais ou ações ilegais. Tudo isso, traduz-se em grande desafio para as famílias tradicionais manterem seu contingente, membros, incluindo as novas gerações, sob orientações e valores próprios. Vale ressaltar que estas pessoas, jovens ou adultos, das populações tradicionais, afastam-se de uma zona de segurança, de confiabilidade e respeito, adentram um mundo diferente, espaço do qual não dominam as regras,

afastando-se de suas raízes, tornando-se vulneráveis às armadilhas da Ideologia Terapêutica (LUZ, 1997). A falta de recursos, de uma economia familiar em que, pelo menos a maioria de seus membros possam trabalhar e tirar o seu sustento, ficar mais próximo, fortalecer os vínculos consanguíneos. No particular da família extensa de santo está o desemprego, face ao baixo nível de escolaridade prevalentemente, na maioria dos casos. Por outro lado, se encontra a dificuldade de conciliar as obrigações da casa, para com o Sagrado, com o tempo cronológico que determina as atividades na sociedade em geral, entra em choque com os fazeres religiosos, de igual modo, com o calendário e horário escolar, pensando nos adultos que desejam retomar os estudos, todavia, sabemos que existem leis que asseguram essas ausências, todavia, na maioria das vezes ficam sujeitas ao subjetivo da administração a compensação do prejuízo dessas aulas. Outro entrave e o mais perigoso, assim entendemos, é o racismo religioso entranhado nas instituições privadas que terminam deixando essas populações de fora do trabalho formal. Nessas condições, grande parte dos membros das comunidades terreiros terminam atuando mais como autônomos e/ou na informalidade.

Consequência da família extensa

São maiores as vantagens da família extensa, composta por avós, tios, primos, etc. que da família nuclear, composta pelos pais e irmãos, todavia, aquela apresenta problemas também. Apesar de a família extensa possuir sempre um patriarca e/ou uma matriarca que a conduz, que orienta, aconselhar, corrige as falhas, que se dedicam em manter a união dos membros, o princípio da liberdade do ser humano, igualmente, é respeitado, daí então, as diferentes personalidades, desejos, sentimentos do ser humano, quando reunidas num só espaço, os conflitos aparecem, mesmo se tratando de família de santo.

As motivações são várias, uma das principais é a falta de recurso financeiro para sanar questões, principalmente, de alimentação e saúde, esta situação, muitas vezes, torna o patriarca e/ou a matriarca impotentes na manutenção da harmonia. A infraestrutura também conta muito, pois, nas famílias extensas está sempre chegando gente nova, bebês ou agregados e as acomodações vão ficando restritas, precisando sempre de um “jeitinho”, isso pode provocar disputa de espaços. Caso o recurso familiar seja parco, dificilmente este espaço será ampliado.

Comunidade-terreiro - base de sustentação indenitária

A comunidade-terreiro como base de sustentação indenitária dos sujeitos pertencentes e de superação dos traumas da escravidão, torna-se um espaço plural, dotado de várias referências: *território, construção histórica, residência, sociabilidade, templo do Sagrado*. Desta forma, concebemos as concepções que permeiam o espaço-terreiro, acima citadas, totalmente aplicáveis à comunidade-terreiro “Reinado Congo de Ouro”.

Visto que as imagens e impressões do espaço são de uma grandiosa família, com todos os problemas das famílias tradicionais pressionadas pelo modelo moderno e que também sofre, de certa forma, a influência da tecnologia que invade desregradamente todos os espaços sociais, a começar pela escola oficial. Todavia, com um diferencial, o *fazer religioso* cotidiano, inerente ao cotidiano familiar, torna impossível separá-los, fragmentá-los, não deixa que o individualismo predomine e consegue, como um toque mágico reunir em qualquer horário, principalmente, o chamado “horário nobre”, todos os seus membros para zelar, adorar, cultuar os orixás e ancestrais, de diversas maneiras. No terreiro tudo só acontece quando todos se movem, assumem sua função, tudo depende de todos, o outro é a sua continuidade, o resultado das realizações é mérito de coletivo, independentemente de idade ou gênero, aconteceu, porque todos atuaram, entretanto, dentro dos seus limites. Porque existe uma hierarquia que precisa ser mantida para que tudo dê certo, para que o *ethos* o *eidos* se sustentem, isto é, os princípios individuais e os coletivos, que juntos formam o *arkhé*, (a gênese, o princípio de todas as coisas, elemento presente no contexto e seres do universo, a raiz de todas as coisas, de onde as coisas vêm e para onde vão), mantenham-se de pé (SODRÉ, 2002). O que se percebe e compreende a partir da experiência com a comunidade é que as partes sempre estão unidas a favor do axé.

Filhas e Filhos de Congo

Os filhos do Sr. Roque de Souza Lima gerados com família que construiu com Dona Maria José, Nanã, a matriarca da comunidade-terreiro, de 84 anos, quase todos possuem apelidos carinhosos. As mulheres somam sete: Balbina, rodante na casa, possui outro espaço de moradia, porém, permanece constantemente no terreiro, a mais velha, mãe de quatro filhos, vó de oito netos, pessoa comunicativa, alegre e que fala do pai com muito orgulho; Dedéu, *Ekede*, tem quatro filhos, oito netos e um bisneto, mulher simpática, também alegre, que se encontra sempre no labor da cozinha; Bel, *Iya kekere*

da comunidade, responsável pela educação, supervisora geral, mãe que orientar, educar, mostrar o melhor caminho aos filhos da Casa, possui quatro filhos e três netos, está presente em todas as atividades do terreiro, pessoa muito paciente, prestativa, supra sincera com seus sentimentos; Jorgina, rodante, mãe de um filho, sem netos ainda, vereadora de forte representação na Câmara de Vereadores, mulher negra e de santo que busca no espaço da sociedade oficial mais direitos e/ou benefícios para as comunidades, tradicionais ou não, carentes que a reelegeram, mulher muito determinada; Quiqui, dois filhos, um neto, mora com a mãe, a matriarca Dona Maria, de quem cuida com todo carinho, assim como todas, mas ela sempre está mais perto, pessoa discreta, ajuda nas atividades do terreiro, mas não se envolve diretamente como o axé, fala com um tom de prazer que sua filha de 16 anos idade, hoje, foi iniciada aos 13 anos, filha de Iansã; Ana, *Iyalorixá*, 4 filhos e 4 netos e Nilza, Mãe Nilza, *Yalorixá* e líder espiritual do terreiro, mães de 7 filhos, atualmente apenas 6, um partiu para *Orun* e vó de dez netos, sendo um afetivo, mulher única, introvertida, séria, autêntica, direta com as palavras, mostra-se muito preocupada com o futuro da comunidade-terreiro e as pessoas necessitadas como um todo que o terreiro acostumou a amparar.

Todas elas, são mulheres guerreiras, se empenham nas atividades do terreiro, se desdobando em muitas funções, noite e dia, com finalidade maior - dá continuidade ao patrimônio religioso e social erguido pelo pai, Sr. Roque Congo de Ouro, e ainda, de preservar sua memória ancestral, conservando, confirmando, renovando em cada atividade ritual: cortes, iniciações, *bori* (ritual de iniciação), *ebó* (oferenda), danças, cânticos, rezas, cortejos, obrigações, orações, mensagens, enfim, atualizando dos conhecimentos do axé, assim como a memória coletiva, da família, da caridade, dos ideais filosóficos da civilização africana relativos à concepção de existência, embasado nos princípios de humanidade *ubuntu*, na qual a existência de um depende da existência do outro: “*Eu sou porque nós somos*”(Ubuntu).

Os filhos homens são cinco: Júnior, pai de dois filhos, mora fora do Estado; Ronaldo, nenhum filho; Raimundo, Zé do Couro, um filho, quatro netos; Antônio Carlos, Índio, dois filhos, nenhum neto; Antônio, Bitá, dois filhos e dois netos, foi vereador por um mandato, sucedendo seu pai (após o seu falecimento deste) e antecedendo Jorgina, sua irmã.

Esta dedicação também se observa em tantos outros e outras, homens, mulheres, idosos/as, jovens e crianças, todos que habitam o espaço-terreiro, imbuídos também, em tantas outras funções que a demanda do culto e do cotidiano exigem, necessários para levar o legado em frente. A figura masculina execre importantíssimas funções dentro de um terreiro, inclusive existem algumas funções, específicas dos homens, não que as mulheres não saibam fazê-las, porém é desnecessário ocupá-las com funções que são muito pesadas, mesmo porque, elas já acumulam outras tarefas. Também algumas das funções masculinas chegam a ser perigosas, principalmente, a de sacrificar animais e levar *ebós* em lugar ermos e horários tardios. Os homens são considerados “os donos destas funções”. É pertinente enfatizar que o Sr. Roque é genitor de 48 filhos, citamos apenas aqueles/as que foram criados no terreiro por Mãe Maria.

Filhos de Congo: o som da minha fé

O grupo de samba *Filho de Congo: o som da minha fé* é um projeto novo, iniciado em 2017. O bloco é composto, predominantemente, por integrantes da comunidade. A criação do grupo é uma homenagem à memória de Roque Congo de Ouro, seu grande líder ancestral, fundador da referida comunidade-terreiro, iniciativa de Mãe Nilza, a qual, segundo Béu, sua irmã mais velha: “Ela faz tudo para preservar a história de pai”. Lembra também que a sua irmã tem outros projetos em mente, com a mesma finalidade. Ainda conforme seu Jorge, esposo de Mãe Nilza, o terreiro tem planos para o próximo ano, 2020, investir mais no bloco, com divulgação antecipada e aparelhagem de som, visando abrir mais espaço para os simpatizantes da religião. E acrescenta: “todas as obrigações do pai, Nilza deu continuidade, em 02 fevereiro, a Festa de Yemanjá (cortejo com tradição de mais de 25 anos), 02 de julho, a Festas do seu Caboclo Tupiacy e em agosto, de Obaluaiê. Estas atitudes são atos de cumprimento do compromisso da yalorixá de manter viva a memória de seu pai, dá continuidade ao axé por ele plantado e manter a comunidade fortalecida.

Concebemos essa ação como “De dentro da porteira pra fora”, ou melhor, a comunicação do terreiro com outros espaços e/ou grupos sociais, pois, além de promover a aproximação e o fortalecimento dos laços familiares, oportuniza, de certa forma, o “diálogo” com outras instituições e, mais importante, proporciona momentos de afirmação da identidade do grupo, dos membros da comunidade, no seio da sociedade, através da continuidade e atualização do seu *arkhé*, de suas origens.

A representatividade feminina no Candomblé e a Yalorixá Nilza de Iansã Liderança do Terreiro Reinado Congo de Ouro

Maria Nilza de Iansã herda o cargo de liderança do terreiro *Ilê Axé Alaketu Ajunssun Zitozan*. Como ficou definido em reunião com o Sr. Roque, na qual conforme Bêu, também filha de Sr. Roque, se encontrava ela, a própria, Nilza, Mãe Preta, Cassiano José, o Pai-Pequeno e algumas pessoas da família que ela não se recorda no momento, com um intervalo de mais ou menos seis meses antes do falecimento do Babalorixá Roque Congo de Ouro, ficando a *Yalorixá Bêu*, temporariamente respondendo, até a *Yalorixá Nilza* assumir oficialmente, visto que a mesma precisava terminar uma obrigação para herdar o cargo de Orixá *Obaluaê Ogum*. A *Yalorixá Dona Nilza* designada herdeira do cargo, sob a autorização dos Orixás, após a morte do pai, assume definitivamente a liderança do terreiro *Ilê Axé Alaketu Ajunssun Zitozan*.

O cargo de liderança de um terreiro não é exclusividade de Mãe Nilza, porém, a missão que lhe foi confiada sim, de continuar uma história singular dentro de um terreiro, conhecido, a nível estadual, nacional e até internacionalmente, por uma nomenclatura masculina, “Reinado Congo de Ouro”, localizado em Nazaré, cidade histórica do Recôncavo do Baiano, de cultura patriarcal como tantas outras da região, acentuada pelos desmandos dos senhores de engenho, herança também do advento da escravização, na condição de filha terceira de dona Maria e seu Roque, na ordem das mulheres, passa a sumir um cargo liderado por uma representatividade masculina, muito bem desempenhado e reconhecido, de grande expressão religiosa, política, social e legal, babalorixá, vereador, “assistente” social e delegado, este último, num passado distante, conforme sua filha Balbina e a neta Roquelina, filha de Mãe Nilza, momento em que as lideranças masculinas tendem a reivindicar, do mesmo modo, a sua representatividade frente as religiões afro-brasileiras - *babalaôs e babalorixás*, somados à liderança de uma comunidade de extensão de uma rua, uma vila, onde, hoje, encontramos trinta e oito residências, sem contar possíveis puxadinhos, que de 2009, quando assumiu até os dias atuais, não deve ter havido diferenças significativas em relação ao total de casas, além disso, confluindo com a consciência de horar o nome do pai e cuidar da comunidade, assim como o fazia em vida, com ajudas humanitárias, por ele iniciadas, agora de forma espiritual, não é de forma alguma uma incumbência modesta, muito menos recorrente, mas é, antes de tudo, fascinante.

Mãe Nilza, apesar do cargo que ocupa é uma pessoa muito humilde, realiza todas as tarefas do cotidiano, da cozinha à limpeza, do acordar ao dormir, para não deixar falta nada, tanto aos membros da comunidade quanto às visitas. Recebe a todos e todas com muita presteza, solicitude. Filha de *Iansã*, não se conforma quando as coisas não estão seguindo o rumo certo, chama a tenção dos membros sempre que preciso, visando reparar eventuais atitudes que não comungam com a filosofia do terreiro, do *Ylê* e/ou com dos orixás e ancestrais. Acredita que a união da família de sangue e a do candomblé é indispensável para o andamento das atividades, por isso, não abre mão de uma liderança que abraça, acolhe, aconselha, socorre, mas que, no momento certo, busca o alinhamento dos atos, ações. Afirma que a comunhão entre os membros é importantíssima para a sustentação da comunidade e continuidade do legado Congo de Ouro, entretanto, tudo acontece e caminha, devido ao auxílio dos Orixás e ancestrais, sem os quais nada sobreviveria. Assim, o terreiro guiado por *Obauaiê*, passa a vigorar sob a liderança, as orientações de *Iansã* com auxílio daquele. Destacamos que é a passagem de uma liderança masculina para feminina, dentro de uma sociedade patriarcal.

Dona Nilza de *Iansã*, ao se reportar ao seu pai, demonstra um imenso orgulho, com enorme porção de saudade dos tempos em que viveu ao seu lado, momentos de paz de harmonia e, como mulher negra, guerreira, filha de guerreiro, assegura que abraçou com muito carinho a herança deixada pelo mesmo e não poupará esforços para fazer valer a vontade dele e dos Orixás, assim como de toda a comunidade que sempre o respeitou e admirou enquanto vida, hoje em memória. Então, decorrem dez anos que Dona Nilza como mulher, mãe, vó, filha, contando, ainda, com a bênção de sua mãe, a matriarca Maria José, do orixá desta, *Nanã* e de *Iansã*, dona de sua cabeça, orixá dos ventos, dos raios e tempestades, uma das esposas de *Xangô*, divindade da justiça, no comandando do mais tradicional terreiro de Nazaré, o Terreiro de Candomblé Reinado Congo de Ouro. A *Yalorixá*, Mãe Nilza de *Iansã* está sempre presenteando todos e todas com sua sabedoria, conselhos e ensinamentos. Suas orientações são para seus irmãos de fé, mas servem, em geral, para todas as pessoas:

“Meu compromisso não é tão simples como me vestir e cantar aos Orixás. Não se resume em uma simples festa e jamais se interrompe além das paredes do axé. Meu compromisso vai além de iniciar um Yawò, um Ogã ou uma Ekedji [...]” (Mãe Nilza da *Iansã*).

Nessa perspectiva, o Legado do Sr. Roque Congo de Ouro está sendo mantido e honrado com muito bem-querer pela comunidade, que hoje se orgulha de seu pai ancestral, luta para preservar a sua memória, presente em todo respirar do *Ylê* e caminha trabalhando em defesa de sua religião, seu espaço de moradia, de sua família, de seus valores, sua identidade, de sua alteridade, de seu *Arkhé*, desempenhando suas funções no terreiro com respeito, empunhando com “escudo” da união entre as partes, entre si, para garantir o sustento material e espiritual do *Ylê Axé Alaketu Ajussun Zitozan*, “Reinado Congo de Ouro” edificado pelo saudoso Roque Congo de Ouro, principalmente pelo corpo feminino que se encontra presente, sob a liderança de Mãe Nilza de Iansã.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

QUEM CONTA A HISTÓRIA É QUEM DÁ O TOM OU NARRATIVAS SOBRE AS BONECAS ABAYOMI: ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS OU ROMANTIZAÇÃO DA ESCRAVIDÃO?

Maria Cristina do Nascimento
Rede de Mulheres Negras de Pernambuco

Introdução

Boneca/o é reprodução do humano, apresenta significação ontológica, faz parte da nossa necessidade nos re/conhecermos, exerce função lúdica e de exercitar a alteridade, brincar de boneca/casinha é exercício de vivência coletiva e de experienciar troca de papéis, também funciona para perceber a organização societal e construir a sociabilidade. Daí a importância e a força do lugar da representatividade das bonecas negras para a autoimagem de negras e negros.

As bonecas têm sua presença registrada desde as mais antigas civilizações, como as *ushabts* do Egito Antigo às barbies e tantas outras da atualidade (COSTA et, 2016).

Fazer bonecas de pano (ou bruxinhas) para as meninas¹¹⁵ brincarem é comum em toda América Africana, mas nem sempre essas bonecas têm tonalidades da cor da pele negra, na minha infância, por exemplo, não me recordo de vê-as pretas, maioria das vezes, eram feitas de tecido branco, ou cor rosa bem clarinho.

No sul dos Estados Unidos, segundo o historiador Walter Passos (2016), na época da escravidão, as mulheres negras confeccionavam bonecas de duas cabeças juntamente com um conjunto de braços brancos (Topsy-turvy doll), ou seja, em vez de pernas tinham outra, cabeça e braços pretos, que eram escondidos embaixo da saia da boneca, pois os senhores de escravizadas/os não queriam que as crianças pretas tivessem bonecas parecidas com elas, provavelmente, porque sinalizavam uma ideia de poder ser gente e se ver: "Quando o senhor de escravizados ia embora, as crianças tinham o lado preto,

¹¹⁵ A reflexão sobre a questão de gênero: “brinquedo de menina, brinquedo de menino ou brinquedo de brincar?” é imperiosa sobre esse lugar destinado às mulheres como cuidadoras e mantenedora do doméstico e das mulheres negras como empregadas domésticas no imaginário e prática colonizadora que estrutura a sociedade brasileira, racista, classista e sexista. A perspectiva filosófica africana é da ludicidade e do compromisso coletivo com a educação das crianças, como afirma um provérbio africano: “é preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança”.

mas, quando o senhor de escravizados estava por perto, elas tinham o lado branco” (PASSOS, 2016). Portanto, as Topsy-turvy doll eram estratégias das mulheres negras, de possibilitar a partir da ludicidade, que suas crianças se re/conhecessem em sua identidade negra afro-americana.

Ao abordar os aspectos culturais africanos e afro-brasileiros é impossível não falar da escravidão, mas é indispensável que o enfoque a ser dado seja o da resistência ancestral e seus princípios civilizatórios, com as interligações entre o ser/fazer/refletir-se e da poética corpo/movimento/ancestralidade, uma vez que:

O navio trouxe corpos esfarrapados; o mercado negociou peças; coisas faziam todo tipo de trabalho; pessoas, porém, recriavam suas culturas e se sentiam gentes, por inteiro. De tantas culturas, o trans-atlântico ficaria repleto e as espalhou em terras firmes e foram tantas que se encontraram, se multiplicaram e garantiram a humanidade frente a tanta violência. O domingo é o dia de folga “como melhor lhe apraz”, isto era consenso entre os senhores no Brasil. Para a negrada era dia de organização: dançar, tocar, fazer política, avançar. Por isso o congo, a congada, o tambor de mina, o batuque, a irmandade, o jongo, o samba, o afoxé, a capoeira, o candomblé, o maracatu. Ou seja, essas manifestações são recriações transplantadas dentro das suas possibilidades (PINHEIRO, 2007, p. 7).

É preciso estar atentas/os para não cairmos nas armadilhas do enfoque cultural, das manifestações artísticas, destituídas da complexidade filosófica do ser/fazer africano, do ser afro-brasileiro. Significa que, é preciso reconhecer, dentre tantos outros símbolos e expressões, que o Maracatu é resistência dessa travessia do Atlântico. Que é arraigado de religiosidade, que possui uma boneca como protetora, chamada Calunga, que é a anfitriã dessa nação de pretas e pretos que resistiram. Inaldete Pinheiro de Andrade (2007, p. 17), assim nos apresenta a relação entre uma boneca-memória-ancestralidade:

A Calunga é a boneca sagrada do maracatu. É a embaixadora, abre o desfile do cortejo. Um totem que representa o espírito do maracatu e corporifica o elo com a cultura africana original, numa ponte entre as pessoas e o sagrado. Do banto, Kalunga encerra a ideia de grandeza, imensidão, designando Deus, o Mar, a Morte.

Historicamente, as bonecas têm presença marcante em manifestações culturais e religiosas¹¹⁶ do povo negro, a historiografia nos mostra que, muito antes delas

¹¹⁶ Segundo o portal Afroxé, Oyá possui uma boneca que fica presa em sua roupa, ou no laço nas costas, na peitaça ou mesmo sob sua saia. A boneca de Oyá (algumas pessoas denominam de Abayomi) deve ser feita a mão pelas/os filhas/os do axé que são cuidadoras/es do quarto de Egun e de Oya. Deve ser costurada a mão e recheada com palha para que fique na forma de uma miniatura de Oyá, representando o amor de Iansã. Importante destacar que nada no candomblé é à toa, que tudo tem finalidade e ligação com a ancestralidade.

constituírem-se brinquedos para as crianças, as bonecas faziam e fazem parte de ritualísticas religiosas (SOUZA, 2010, p.27-28).

Bonecas pretas e ancestralidade

Analisando o lugar das bonecas como símbolo da ancestralidade da mulher negra em diáspora forçada, a partir do paradigma afrocêntrico¹¹⁷, percebe-se que os princípios civilizatórios africanos e afro-americanos/brasileiros se entrecruzam no brincar/fazer bonecas, tais como: religiosidade, ludicidade, comunitarismo, memória, oralidade e ancestralidade, visto que,

Nossos passos são rastros, vem de longe, não estamos inaugurando a história. Não somos autoras do princípio da coletividade, do fazer circular, da potencialidade poética e racional contidas em nossos corpos, sabemos o valor da oralidade desde que nascemos na *experiência* do acolhimento nas vozes de nossos familiares, na troca de saberes em nossas formações comunitárias, nas histórias ouvidas aqui e ali. Busco referenciais de identificação ancestral, espelhos do passado propiciando o ecoar de ações contemporâneas, atualizadas em rituais cotidianos, vivências pessoais e coletivas de celebrações, que reúnem expressões de construções envoltas em dores, alegrias, perdas e ganhos que nos marcam, permitindo percorrer, abandonar e retomar caminhos que nos constituem, misturando recursos que vieram de longe e de perto, dessa própria terra (SILVA, 2009, p. 07).

O racismo estrutural brasileiro também se apresenta na ausência da representatividade negra nas bonecas, no reforço estereótipos racistas em personagens de programas humorísticos e em bonecas inspiradas na “nega maluca”, os “bonecos de piche” aparentemente inocentes, elas reforçam a negação da identidade negra desde a infância, onde boneca preta é vista como “feia, suja”, em pesquisa de especialização e de mestrado de Fernanda Moraes de Souza (2010), crianças afirmavam, diante de uma fada negra que este tipo de fada não existe, teria que trocar a pele dela, por uma pele branca, o cabelo e a pele preta não são apreciadas por elas e o cabelo crespo é tido como feio, fadas são loiras e de olhos azuis (SOUZA, 2010, p.22).

A boneca preta sem costura e sem cola (denominada de Abayomi) nasce da necessidade dessa representação, é resultado da criação de uma arte-educadora e bonequeira negra, a maranhense Waldilena (Lena) Martins, que, ao aproximar-se do

¹¹⁷ Para Asante (2009), afrocentricidade constitui-se num paradigma, evocando a reafirmação, da/o sujeita/o africana/o a partir da perspectiva negra, da construção do conhecimento numa orientação afrocêntrica da informação, desviando-se do pensamento eurocentrado.

movimento de mulheres negras¹¹⁸, vê aflorada em si a consciência de sua negritude e se sente provocada, inspirada a fazer de sua arte um elemento de fortalecimento da identidade negra:

A narrativa de sua criação remonta a um período marcado pela efervescência de movimentos sociais no país, nos anos 1980, momento de redemocratização, debates em torno de uma nova Constituição e dos cem anos da Abolição da escravidão, ambos culminando em 1988. No ano anterior, 1987, a Abayomi começa a tomar forma. Waldilena Serra Martins, mais conhecida como Lena Martins, integrava o Movimento de Mulheres Negras e trabalhava como coordenadora de animação cultural no Centro Integrado de Educação Pública — CIEP — Luís Carlos Prestes. A artesã desenvolveu a técnica da boneca negra de pano, sem costura ou cola, naquele mesmo ano. Os materiais utilizados eram retalhos, tidos como restos, descartes de fábricas e confecções (GOMES et, 2017, p.251-2).

As reflexões sobre a sustentabilidade do planeta e o significado de reciclar também estiveram presentes nas criações de bonecas sem cola e costura.

Abayomi e luta antirracista

Considero que é preciso nos questionar em relação ao lugar das Abayomi nas discussões sobre o racismo, resistência das mulheres negras e a luta antirracista em nossos movimentos. Estamos repetindo a narrativa mais divulgada ou estamos enegrecendo e atualizando nossas práticas artivistas? Dessa forma, poderemos pensar no lugar da arte em nossos processos de formação política e resistência ao racismo estrutural.

Algumas abordagens que vêm sendo realizadas sobre essas bonecas em tutoriais encontrados no Youtube, e, muitas vezes, repetidas em processos educativos, negam o lugar de protagonismo de Lena Martins, além disso, reforçam um discurso de romantização da escravidão. Vale ressaltar que:

As versões que circulam na web são muito bonitas e inspiradoras, mas não tem qualquer suporte histórico e ainda negam a autoria de uma artesã ainda viva. Lena, que é maranhense, criou a boneca em 1987. O nome veio de uma amiga, integrante dos movimentos negros, que estando grávida disse que batizaria a criança, se fosse mulher, de Abayomi – significando “meu presente”, ou em outras versões, “aquele/a que me traz alegria”. Em uma entrevista ao programa “Cult na Tv”, Lena lamenta a invenção que lhe tirou a autoria da boneca. Disse que mais de uma vez ouviu de pessoas, inclusive dos movimentos sociais, dizendo que preferiam a outra versão por ser mais romantizada, embora inverídica. Sei que a verdade é menos encantadora, mas nessa triste época da desinformação que vivemos acho importante deixar tudo

¹¹⁸ Em 1987, ocorreu o Primeiro Encontro de Mulheres Negras Brasileira, em preparativo e organização de uma pauta própria para incidir na Constituição de 1988.

às claras para não falsear nossa própria cultura e história (COSTA, A. 2018).

A boneca preta sem cola e sem costura questiona a ausência de bonecas negras nas prateleiras das lojas, como faceta do racismo estrutural, ela também nos apresenta a ludicidade como parte de nossas memórias ancestrais. Defendo o protagonismo de uma mulher negra, dessa artista¹¹⁹, como criadora dessa metodologia afrocentrada, no sentido dado por Asante, que assinala pontes para o re/encantamento do ser brincante, num continuum de teias de memórias e histórias de vidas:

Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 93).

Venho utilizando a feitura dessas bonecas, no meu ativismo¹²⁰ antirracista, juntamente com remendos e costuras poéticas, tanto em intervenções no movimento de mulheres negras e misto, quanto em formações com profissionais da educação pública e privada, como caminho para dialogar sobre a cosmo-percepção-mundo africana e afro-brasileira, que tem a circularidade de saberes, memória, musicalidade, ancestralidade, religiosidade, ludicidade como partes de um todo,

Uma roda de samba, uma roda de capoeira, uma festa de terreiro, uma escola de samba, um desafio de slam, quase todas as expressões culturais negras (artes, religiões, lutas, brinquedos e brincadeiras, dentre outras) sempre se constituíram em elementos de afirmação de identidade e de resistência política, visto que a cultura negra é banhada de arte/vida/memória/atitude coletivizada. Considero também que, devido a processos históricos de extrema perseguições racistas, são práticas imbricadas de luta e afirmação da existência negra, indígena e afro-brasileira[...]São diálogos estabelecidos a partir de uma forma de pensar/agir que articulam princípios e percepções-mundo complexas, corpos que transam, tremem, tramam e entram em transe, sentidos e sentimentos, envolvendo sons, ritmos, transcendências e espiritualidades, coletividades, memórias e ancestralidades. Essa complexidade precisa ser levada em conta para o exercício da transculturalidade na ação política de resistência,[...] (NASCIMENTO, 2018, p. 284).

Fortalecendo, assim, o papel das mulheres negras e do feminismo negro interseccional como questionador do sexismo dentro do movimento negro misto e do racismo no movimento feminista:

¹¹⁹ Aquela cujo ativismo se faz com arte em e nos movimentos sociais.

¹²⁰ Segundo Nascimento, (2018) palavra ativismo constitui-se num neologismo a partir da contração de arte+ativismo, refere-se à arte de carácter ativista, com preocupações políticas e de resistência cultural.

A proposta nesse diálogo sobre ativismo feminista é que pensemos a partir de um feminismo não hegemônico, que reconheça a pluralidade das mulheres e que faça uma crítica ao sistema hetero patriarcal branco capitalista centrado no racismo e nas opressões de gênero e classe, um feminismo antirracista que fortaleça a luta descolonizadora[...] (NASCIMENTO, 2018, p. 288).

Nessas intervenções, tenho presenciado certa dificuldade de levar para o âmbito da escola a feitura das bonecas pretas (“*Vão dizer que é boneca de vodu*”; “*As famílias não vão querer, vão achar que é macumba*”) e, também, dificuldades em aceitação da autoria contemporânea da boneca, do lugar de sujeitas negras e de seu protagonismo na luta antirracista, “*Ah, mas eu prefiro a outra historinha...*”, discurso que considero resultante do racismo estrutural institucionalizado, que deve ser combatido cotidianamente.

A boneca Abayomi é materialização do lúdico na vida de mulheres negras e desse poder criativo que é ancestral. Lena Martins, em depoimento para o Banco de Memória do Museu 13 de maio de Santa Maria no RS, define sua criação:

(...) pra mim, Abayomi ela é uma bandeira poética, eu como militante, eu, eu defino ela dessa forma, porque é um objeto singelo, mas que tem uma, alguma coisa impactante de ser uma boneca totalmente negra que não tem desenho de olho, de boca, nem de nariz. E o objetivo do meu trabalho, é fortalecer a auto-estima da população afrodescendente e, dessa forma, por mais simples que seja, estar contribuindo pra eliminação do racismo, essa é a, é a meta principal do meu trabalho, essa é a minha forma de estar interferindo na sociedade de alguma forma com o que eu sei fazer. E aí eu vou deixar aqui mais alguma outra coisa que eu gosto de usar bastante, que é, assim, é fazer arte com o que a vida oferece (ESCOBAR; GOTtert, 2010, p.02).

Fazer bonecas pretas como a Abayomi é um meio de interferir no imaginário racista através da ludicidade, dessa forma, ela nos aponta o quanto mulheres em movimento fortalecem outras mulheres.

Lena Martins tomou contato com os retalhos ainda na infância. Nasceu em 1950, em São Luís, no Maranhão, Nordeste do Brasil. Herdou da mãe, Maria Madalena, costureira, a criatividade e o gosto pelos tecidos e rendas. Foi morar no Rio de Janeiro em 1958, onde cresceu, formou família, criou os dois filhos e desenvolveu o ofício de artesã, fazendo roupas, sapatilhas, bonecas de palha de milho e as bonecas tradicionais brasileiras (bruxinhas de pano). Hoje, Lena vive em Santa Tereza, centro do Rio de Janeiro, e se dedica inteiramente às Abayomi, realizando oficinas e exposições (GOMES et, 2017, P. 253).

Ouso trazer algumas questões, que considero necessárias e importantes para esse diálogo: Por que nessas narrativas, por vezes romantizadas, sobre a origem da Abayomi

ocorre uma invisibilidade do processo de criação (anos 80, organização do movimento de mulheres negras) e de sua criadora? É possível criar uma história de afetividade e compromisso ético, presentes na feitura dessas bonecas, sem apagamento da contemporaneidade ancorada na ancestralidade? Destarte, ensinar a fazer Abayomi por meio de oficinas pode ser compreendida,

[...]como exercício de transmissão de uma memória a ser reconstruída. Neste sentido, pode ser útil a concepção de “memória social” como fruto de uma construção coletiva do passado, elaborada no presente pelos indivíduos de um determinado grupo, e não apenas uma expressão cristalizada do que aconteceu (GOMES et, 2017. p. 256).

Trago para compreender o lugar da centralidade e do lugar de fala da/o sujeita/o negra/o, as características centrais para um projeto afrocêntrico aportado por Molefi Kete Asante (2019, p. 96-99): o Interesse pela Localização psicológica – o lugar onde sua mente está situada; a pessoa se coloca num lugar central ou marginal em relação a sua cultura? O compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito: lugar da/o africana/o como sujeita/o em qualquer evento, texto e ideia, o que pensam, sentem e falam de si mesmas/os. Descobrir pessoas, conceitos, textos, eventos ou fenômenos. A defesa dos elementos culturais africanos: valores e elementos culturais como parte do projeto humano, olhar a dimensão da criatividade africana e dar um lugar a ela; o compromisso com o refinamento léxico - combater os preconceitos e racismo presentes na linguagem eurocêntrica ao designar, nomear ou classificar elementos das culturas africanas. Conhecer e nomear a partir do que pensam os povos africanos e o compromisso com uma nova narrativa da história da África.

A partir dessa perspectiva de centralidade das vozes e autorias negras e em movimento, depois de experimentar seu reconto, não me satisfiz com a historinha das bonecas que nasceram na travessia do Atlântico, e corri atrás das outras e outras narrativas.

Das histórias sobre Abayomi ou bonecas para acalanto, que nos fortalecem e nos vinculam à ancestralidade africana, tenho referendado três (03) delas, das quais me nutro nos processos de oficinas, logicamente, quanto mais acumulo informações, mais diferencio as perspectivas que mediam as narrativas historiadas nas oficinas. Aqui, irei pincelá-las:

Das referências aos navios negreiros, a dor, o choro e o pensar o cuidado das crianças como algo coletivo, lúdico e ancestral, com devidas vênias, para que essas narrativas, não funcionem para amenizar o holocausto que foi a escravidão nas Américas

e as reais condições dos tumbeiros, num processo de romantização da dor, essa abordagem vem sendo contestada, como assinala Andriolli Costa (2018):

Aquele que procura a origem da peça na internet não tardará a encontrar a seguinte versão como a mais repetida: a de que as Abayomi foram criadas por mães africanas que, para acalmar as crianças no navio negreiro, arrancavam tecido de suas saias para dar forma ao brinquedo. Há ainda outra versão, na qual a boneca era dada para que a criança ainda sentisse o cheiro da mãe quando tirada de seu seio para que a mulher servisse de ama de leite. Ambas remetendo à ancestralidade e ao período colonial. Quem espalha essa versão diz que o nome significa “encontro precioso”. Nenhuma dessas é verdadeira.

É possível trazer essa versão para traçar contrapontos sobre as reais condições a que foram submetidas mulheres, homens e crianças no sanguinário processo escravista.

Uma outra narrativa que encontrei em editorial refere-se à possibilidade de reencontrarem-se (mãe e filha/o), pós Lei do Sexagenário, a partir da cor da roupa da bonequinha do tamanho do dedo feita pela mãe antes da separação em terras brasilis e escondida no cabelo crespo das crianças. Segundo a youtuber, essa boneca seria a única recordação que a/o filha/o teria da mãe – o significa da palavra em iorubá: “estou dando o melhor de mim para você ou feito de mim para você”. Narrada por uma mulher negra, ativista do movimento negro, o que, para mim, dá legitimidade à história contada, ao mesmo tempo, invisibiliza Lena Martins.

E a narrativa histórica, documentada, da escrivência de sujeitas/os da atualidade, da busca em se ver materializada nas bonecas após no processo de descoberta enquanto mulher negra, com marcas de ancestralidade e memória, protagonizada por Lena Martins.

Mesmo considerando as demais histórias bonitas e mais aceitas, considero importantíssima a divulgação da história contada, escrevida por Lena e outras companheiras do movimento de mulheres negras, que formaram a Cooperativa Abayomi, no Rio de Janeiro, pela sua força de impulsionar a positividade de ser negra/o. pela força do movimento de mulheres negras na resistência e luta contra o racismo

É da necessidade de deixar uma marca de memória de parte de si e de nossa coletividade, que criamos e articulamos nossos desejos de nos re/conectarmos umas com as outras, a arte nos impulsiona nessa travessia, entre o que nos contaram e o que nós queremos contar, “*nosso olhar transforma o mundo e nos transforma a nós mesmas*”, nossa cosmo-percepção-mundo, mulher, negra, arte/educadora, ativista, marca nossa trajetória no mundo. Assumir-se sujeito e reivindicar nosso lugar de fala é

cotidianamente negado. Por isso, reafirmar outro ponto de vista, contra hegemônico e antissistêmico, é fundamental enquanto formação política dos movimentos sociais.

Tutoriais no Youtube e a in/visibilidade de Lena Martins

São muitos os tutoriais no Youtube ensinando a fazer abayomi, realizados por uma diversidade de pessoas, com finalidades bem diversificadas, mas o que impressiona é que a narrativa com foco na escravidão recebe mais likes e é reproduzida, sendo muito mais divulgada, do que aquela de protagonismo de uma mulher ainda viva e atuante na luta antirracista,

Quando finalizando o referido artigo o vídeo com Lena Martins, no CULTNE tinha apenas 1.027 visualizações, o documentário no Vimeo, 1.747, enquanto o DIY Boneca Abayomi - Ancestralidade, História e Resistência sinalizava mais de 157.000 visualizações, a youtuber é uma jovem negra que narra a história de “nascimento”, criação da Abayomi na diáspora negra, durante a travessia do atlântico, por mães escravizadas para acalantar as crianças, a mesma estimula a feitura das bonecas para serem dadas e sua história recontada.

Em abril de 2019, foi publicado um documentário etnográfico, realizado pelo Observatório do Patrimônio religioso da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, dentro do projeto "30 anos da boneca Abayomi: nós de memória e arte" e foi coordenado pela Prof.^a Dra. Edlaine Gomes, até o momento estava apenas com 153 visualizações foram realizadas.

Um outro destaque é o vídeo: “Abayomi Doll Activity - (African Craft Gift Idea)”, a youtuber é uma mulher socialmente vista como branca fazendo um tutorial para ensinar, em inglês, como fazer bonecas abayomi, utilizando malhas de cores diversificadas, não respeitando o principal na boneca que é ser preta, vira apenas uma boneca “exótica”, “africana” pra estrangeiro fazer e dar de presente, com 27.097 visualizações.

Considerações finais

Mesmo com produções de artigos acadêmicos a história da criação da Abayomi e da cooperativa que leva o seu nome, vem sendo pouco lida, vista e ouvida, predominando a narrativa romantizada. Se a motivação inicial foi a busca pelo fortalecimento da consciência negra, da autoimagem e representação das pessoas negras, o discurso destoa,

fica piegas e de perspectiva colonizadora do culturalismo, centrado sob o viés da escravidão e não da ação transformativa antirracista de mulheres negras em movimento.

Há uma prevalência das narrativas sobre a cultura africana e afro-brasileira, ainda a partir do paradigma da colonialidade, do olhar eurocêntrico. A caixinha reservada é a da cultura popular, do folclore, exalando um cheiro de exotividade. O racismo estrutural garante a legitimidade desse discurso, embranquece as histórias e invisibiliza nosso protagonismo descolonizador e antissistêmico.

Se quem conta a história é quem dá o tom, vamos descolonizar nossa prática e discurso sobre as Abayomi e sobre as culturas africana e afro-brasileira, desvincular nossas histórias do paradigma da escravidão para o da afrocentricidade, recolocar nosso lugar de agentes e sujeitas/os de histórias, nossa herança cultural não é da escravidão, mas da África.

REFERÊNCIAS

Abayomi: boneca de Oyá. Disponível em: http://portalafoxe.com.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=352:abayomi-a-boneca-de-oya. Acesso: 27 de mar. 2019.

História da boneca Abayomi - Noeli Souza. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CGGG92EfGJI&t=1s>. Acesso em: 04 de jul. 2019.

Abayomi Doll Activity - (African Craft Gift Idea). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LLd08_0RkDo. Acesso em 03 de jul. 2019.

Abayomi: documentário etnográfico. UNIRIO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2gNZj2CGd9A>. Acesso em: 04 de jul. 2019.

[ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. A Calunga e o Maracatu. Recife, Secretaria de Cultura, 2007.](#)

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

COSTA, Cristiane; HEYMANN, Gisela; ARANHA, Carla. A magia das bonecas. **Revista Superinteressante**, 31 de out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/a-magia-das-bonecas/>. Acesso: 04 de Jul. 2019.

COSTA, Andriolli. **Bonecas abayomi não foram criadas nos navios negreiros**. Disponível em: <https://coleccionadores.com.br/2018/11/21/abayomi/>. Acesso em: 05 de jul. 2019.

CULTNE NA TV - Programa Lena Martins: Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=8SSuiP48dYg&feature=youtu.be&t=4m48s>.

Acesso em: 03 de jul. 2019. Com 1.027 visualizações.

DIY BONECA Abayomi. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=iDSLwltlva0&t=36s>. Acesso em: 04 de Jul. 2019.

Documentário: Lena Martins e a boneca Abayomi: Disponível em:

<https://vimeo.com/208041050?cjevent=b227d2a39e0711e983e101fc0a24060d>. Acesso em: 03 de jul. 2019. 1747 visualizações.

ESCOBAR, Giane Vargas; e GÖTTERT, Marjorie Ediane dos Santos.

A essência revolucionária em Abayomi: uma boneca de pano em movimento. In: SOARES, A. L. R. (org). Anais do I Congresso Nacional Memória e Etnicidade, Casa Aberta Editora, Itajaí, 2010. ISSN: 21784981. Disponível em:

<http://livrozilla.com/doc/1318013/a-ess%C3%Aancia-revolucion%C3%A1ria-em-abayomi>. Acesso em: 05 de jul. 2019.

GOMES, Edilaine de Campos et alii. A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 251-264, jan/jul, 2017.

PASSOS, Walter. **Boneca Abayomi**: invenção ou verdade? Disponível em:

<http://cnnba.blogspot.com/2016/08/a-boneca-abayomi-invencao-ou-verdade.html>.

Acesso em: 03 de julho. 2019.

NASCIMENTO, Maria Cristina do. **Potentes vozes pretas**: poematização, costuras poéticas e ativismo decolonial. In: MILBA, Recife, out. 2018. p. 282-294.

SILVA, Sonia Maria da. **Experiência abayomi**: coletivos, ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 27 a 29 de maio de 2009. UFBA. Disponível em:

<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19576.pdf>. Acesso em 03 d jul. 2019.

SOUZA, Fernanda Moraes de. **Revirando malas**: entre histórias de bonecas e crianças. Porto Alegre, 2010. Dissertação de mestrado. 134 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

[VIEIRA, Kauê. Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino.](#)

[Geledès, 22 de março, 2015.](#) Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/> Acesso em: 29 de mai. 2011.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

VIDA E RESISTÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Kíssia Wendy Silva de Sousa

RESUMO

Este trabalho destaca elementos teóricos e metodológicos que fundamentam um tema pouco pesquisado na academia, que é a condição da mulher negra no Brasil, do ponto de vista de sua participação nas esferas produtivas e reprodutivas do mundo do trabalho. Pretende-se abordar as contradições e particularidades históricas, econômicas, políticas e sociais da exploração e opressão da mulher negra na condição de trabalhadora nos marcos da sociedade brasileira que foi constituída nos alicerces do racismo e do patriarcado, dando ênfase a importância da luta das mulheres negras, sobretudo as feministas, como forma de resistência frente aos desmandos do racismo e dos ditames do modo capitalista de produção. Esta afirmação parte da constatação de que a [interseccionalidade](#) entre as dimensões de raça, classe e gênero sempre esteve à margem das produções teóricas de diversas áreas do conhecimento, aparecendo de forma parca e residual, o que revela uma contradição diante da materialidade da luta de classes, do racismo e da exploração das mulheres na sociedade brasileira. E esta realidade não se resume às relações interpessoais, mas apresenta-se como estruturante das relações sociais assimétricas e desiguais entre negros e brancos, homens e mulheres, ricos e pobres. Deste modo, o objetivo do referido trabalho consiste em fomentar a reflexão acerca das particularidades da condição de vida e de reprodução da parcela negra e feminina da sociedade brasileira, forjada na subjugação por intermédio da ação destruidora do racismo e do patriarcado que se apresentam como elementos basilares na formação social e histórica desta nação. E não só isso, intentamos contribuir com a promoção da visibilidade da resistência histórica das mulheres negras, uma vez que entendemos ser importante e necessário que o nosso legado de luta seja resgatado, conhecido e levado em consideração no meio acadêmico, além de ocupar um espaço relevante também no imaginário social, negando assim, toda marginalidade a que foi e é submetida a população negra, especialmente as mulheres negras. Destarte, esta discussão mostra-se relevante em consequência da atual conjuntura política do Brasil, em que podemos observar inúmeros retrocessos para a classe trabalhadora, sobretudo a parcela negra e feminina que, historicamente, já vêm ocupando os espaços mais desprivilegiados e sem prestígio dentro da hierarquia existente em meio a sociedade.

Palavras-chave: Mulheres negras; racismo; patriarcado; resistência.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, queremos afirmar que ser mulher e negra no Brasil significa estar imersa num ciclo de discriminação racial, social e também patriarcal. A intersecção destas dimensões da vida social promove a subalternização das mulheres negras, colocando-as no lugar de maior rebaixamento no que toca à hierarquia social. A abordagem dessa problemática, portanto, mostra-se fundamental em vistas de se buscar proposições resolutivas para antigas e novas questões que precisam ser levadas em consideração, sobretudo numa sociedade que estruturou suas bases no racismo, no patriarcado, no machismo e na divisão em classes sociais, ou seja, em desigualdades sistêmicas.

Nesta direção, consideramos essencial o entendimento de elementos fundamentais no que tange a formação sócio histórica do Brasil, em vistas de apreendermos os sistemas de opressão inscritos à dinâmica da sociabilidade brasileira, como resultantes de um processo de inserção do Brasil de forma periférica da divisão internacional do trabalho, a ação imbricada do racismo estrutural, do patriarcado e das desigualdades de classe no desenvolvimento desta nação, bem como marcas de um legado escravocrata que perdurou por quase quatro séculos.

O objetivo do referido trabalho consiste em fomentar a reflexão acerca das particularidades da condição de vida e de reprodução da parcela negra e feminina da sociedade brasileira, forjada na subjugação por intermédio da ação destruidora do racismo e do patriarcado que se apresentam como elementos basilares na formação social e histórica desta nação. E não só isso, intentamos contribuir com a promoção da visibilidade da resistência histórica das mulheres negras, uma vez que entendemos ser importante e necessário que o nosso legado de luta seja resgatado, conhecido e levado em consideração no meio acadêmico, além de ocupar um espaço relevante também no imaginário social, negando assim, toda marginalidade a que foi e é submetida a população negra, especialmente as mulheres negras.

O aporte crítico aqui utilizado, ocorre no enfoque metodológico através de um arsenal de leituras, provenientes de pesquisa bibliográfica, cuja proposição consiste em promover uma aproximação para com a realidade da população negra, com ênfase na parcela feminina, de forma a promover um entendimento ampliado da processualidade histórica, econômica e também cultural que se coloca enquanto forma de determinar e condicionar modos de vida.

Este estudo está organizado da seguinte forma: num primeiro momento, abordamos as particularidades das mulheres negras na sociedade brasileira; na segunda parte, tratamos das especificidades das negras no mundo do trabalho; no terceiro ponto, discorremos acerca das formas de resistência das mulheres negras frente aos sistemas de opressão que determinam a produção e reprodução de seus modos de vida; e, por fim, trazemos algumas considerações a nível de conclusão, muito embora entendamos que este assunto não se dar por encerrado, há muito para ser compreendido e muito trabalho a se fazer. Entendemos, nesta direção, que as desigualdades sociais precisam ser objeto de uma produção de conhecimento reflexivo que se pautem na criticidade.

A EXPERIÊNCIA DE SER MULHER E NEGRA NO BRASIL

A priori, cumpre atentar para o fato de que, no período da escravidão, a população negra era considerada uma mercadoria à disposição de seus senhores e também das sinhás. Não obstante a isso, as mulheres negras também eram objetificadas de modo mais contundente, forçadas a satisfazer os desejos de uma minoria branca que detinha o domínio sobre seus corpos.

A lógica da sociedade patriarcal e escravista parece delinear seus contornos mais brutais no caso da mulher escrava. A apropriação do conjunto das potencialidades dos escravos pelos senhores compreende, no caso da escrava, a exploração sexual do seu corpo, que não lhe pertence pela própria lógica da escravidão (GIACOMINI, 1988, p.164).

[...] Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas ‘só corpo, sem mente’. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as ‘mulheres desregradas’ deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado (HOOKS, 1995, p. 469).

Na sociedade brasileira, o racismo torna-se manifesto nos mais diferentes contextos: faz-se presente pela via do genocídio da população negra, também no feminicídio, por intermédio da não representatividade de negros e negras na mídia, nos espaços públicos e demais espaços de poder, na massiva presença de negros/as nas camadas mais empobrecidas da população, nos altos índices de encarceramento, na

ausência de políticas públicas que se adequem as reais necessidades desta população, isso para abordar alguns aspectos. O que corresponde a um amplo sistema de dominação que se vale da hierarquização racial para seu estabelecimento. Ademais,

Se este sistema já operou explicitamente pela lógica da escravidão, passando pela vigilância e controle territorial da população negra após a proclamação da República, pela criminalização da cultura e apagamento da memória afrodescendente, percorrendo a aculturação e assimilação pela mestiçagem e apropriação, negação do acesso à educação, saneamento, saúde – questões que permanecem, inclusive – hoje não temos um cenário de fim desta engrenagem, mas de seu remodelamento (BORGES, 2018, p.18).

Sob a chancela do capitalismo, o racismo vai sendo adaptado para que os interesses das elites do Brasil não sejam prejudicados, de forma tal que, a população negra, sobretudo a parcela feminina é relegada a própria sorte. É notório que a hierarquização racial é utilizada como mecanismo estratégico para a garantia de altos níveis de exploração e acumulação do capital, sendo que as mulheres negras estão localizadas na base da pirâmide no que toca à hierarquia socialmente estabelecida.

É interessante pontuar, neste sentido, que vários esforços e estratégias foram utilizadas para que o povo negro não pudesse acessar o mercado de trabalho, especialmente no âmbito formal, na medida em que exigências de “boa aparência”, a rejeição as “pessoas de cor” e demais aparelhagens foram lançadas como formas de impedimento para negros/as. Reiteramos, no entanto, que a população negra sempre esteve atrelada ao exercício laboral, porém pela via da subordinação.

Torna-se perceptível, deste modo, que embora não se fale abertamente de racismo na sociedade brasileira, ações de cunho racista acontecem cotidianamente nesta nação. E, na verdade, este abafamento e/ou negação da existência do racismo neste país, tende a tornar mais difícil seu reconhecimento e combate.

Com efeito, as mulheres negras são as maiores vítimas das formas de violência, como a doméstica, e o próprio extermínio de mulheres. De acordo com o Atlas da violência de 2019, que faz referência ao decênio (2007 – 2017), verificou-se uma elevação no número de mulheres vítimas de homicídio em 30,7% nesta década, inclusive, só no ano de 2017 ocorreu um crescimento de 6,3% em comparação ao ano de 2016.

Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de

mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p.38).

Em relação a população negra de forma geral, temos que

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p.49).

Nesta medida, podemos observar que a violência praticada pela sociedade está assentada, ao menos majoritariamente, no viés da desigualdade racial, de modo tal que, podemos observar a ação nociva do racismo em sua face mais extrema. Pontuando, contudo, que a violência racista se manifesta de formas diversas, não se restringindo a ceifar a vida de outrem.

MULHER NEGRA E O MUNDO DO TRABALHO

No que tange a inserção no mercado de trabalho, temos que considerar antes de mais nada que as mulheres negras são aquelas que sempre desenvolveram trabalho, ainda que sem receber pagamento como contrapartida dos serviços prestados, como ocorrera no período da escravidão. Além do mais, vale ressaltar que no período do pós-abolição, não foram desenvolvidas estratégias que promovessem a inserção da população negra no mundo do trabalho, principalmente a parcela feminina.

Consoante o entendimento de Bairros (1995): “[...] uma mulher negra trabalhadora [...] experimenta a opressão a partir de um lugar, que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista” (p. 461). O que sofre determinações da ação interseccional do racismo, do sexismo e da hierarquização classista.

Na contemporaneidade, ainda são as mulheres negras que ocupam os lugares de maior desprestígio no mundo do trabalho, como o trabalho doméstico, o subemprego, o trabalho do cuidado, além de exercerem duplas e até mesmo triplas jornadas de trabalho.

Destacamos que, a partir do reconhecimento do trabalho doméstico e de cuidados como trabalho, Hirata e Kergoat (2007) identificam que, mesmo com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, as funções vinculadas à esfera reprodutiva continuam ligadas ao gênero feminino. As transformações no mundo do trabalho e a reestruturação produtiva possibilitaram a inserção feminina de forma contraditória, ou seja, as mulheres foram incorporadas de forma massiva no mercado de trabalho a partir da precarização, da flexibilização e da terceirização, sendo que, ao mesmo tempo, não houve mudanças na distribuição das responsabilidades do trabalho doméstico e de *care* não remunerados. Ademais, essa contradição acionou as mulheres das classes mais subalternas para ocuparem o lugar de cuidadoras na esfera produtiva, através da mercantilização do trabalho de *care*. [...] No caso brasileiro, esse fenômeno possui inúmeras expressões, mas uma de suas maiores marcas é a desigualdade de classe e raça, vinculada à própria constituição sócio-histórica do país, marcada pelo pensamento escravocrata e racista (PASSOS, 2018, p.17).

Outro aspecto importante de ser tratado em torno dessa temática, corresponde a um processo que precisa ganhar visibilidade e que diz respeito aos aspectos mentais, ou melhor, as consequências do racismo no campo da saúde mental das negras, haja vista que é possível observar os resultados dos sistemas de dominação também desse ponto de vista.

Desse modo, intentaremos traçar uma análise relacional entre os contornos da saúde mental das mulheres negras e os processos de trabalho – este último observado sob o aspecto da alienação e perpassado pelos fatores, classe, raça e sexo e agindo como determinante dos processos de saúde aqui tratados. Vale mencionar, nesta perspectiva, que a saúde mental é um "campo de atuação" ou "campo de conhecimentos relacionado à saúde mental das pessoas" e que "[...] falar em saúde mental significa falar de uma grande área de conhecimento e de ações que se caracterizam por seu caráter amplamente inter e transdisciplinar e intersetorial" (LANCETTI; AMARANTE, 2009, p.616).

Desta maneira, torna-se evidente que o campo da saúde mental é de competência multiprofissional, em que os profissionais são "[...] convocados para intervir nos processos de reabilitação das pessoas que ouvem vozes, usam drogas de maneiras suicida, **sofrem angústias, violências e opressões graves**" (LANCETTI; AMARANTE, 2009, p. 615, grifos nossos).

Nessa medida, convém dizer que, debruçarmo-nos sobre a saúde mental das mulheres negras nos parece relevante em detrimento das opressões cumulativas que afetam a vida dessa população. Ao pensarmos a composição da família e a distribuição das tarefas domésticas, por exemplo, percebemos que na grande maioria das vezes, o que se constata é que a realização dessas atividades fica sob a responsabilidade exclusiva das mulheres. Ademais,

[...] como os sexos e os gêneros são construídos historicamente e socialmente, a generalização da divisão social e sexual do trabalho resulta dessas construções, que perpassam tanto a esfera produtiva quanto a reprodutiva. [...] É essa generificação da divisão social e sexual do trabalho que designou os homens para a esfera produtiva e as mulheres para a esfera reprodutiva, fragmentando, individualizando e moldando o humano genérico a partir dos sexos biológicos. A sociabilidade burguesa apropriou-se dessa divisão social e sexual do trabalho para poder perpetuar e aprofundar a hierarquização, a subalternidade, a invisibilidade e a opressão de gênero impondo a indissociabilidade entre homens e a esfera da produção e as mulheres e a esfera da reprodução (PASSOS, 2018, p.16-17).

Notadamente, existem barreiras que se colocam como forma de impedimento à participação das mulheres em determinados espaços que são ditos do mundo masculino, há, pois, uma separação entre os papéis socialmente atribuídos aos homens e às mulheres, os quais são profundamente marcados pelo legado do patriarcado, bem como das relações sociais embasadas numa diferenciação aferida a partir do sexo biológico. E esta realidade afeta muito mais incisivamente a vida das mulheres negras, uma vez que elas são a maioria das camadas menos favorecidas da sociedade e as que, majoritariamente, exercem funções de menor prestígio social, a exemplo do trabalho do cuidado.

O trabalho do *care* (cuidado) é exemplar das desigualdades imbricadas de gênero, de classe e de raça, pois as cuidadoras são majoritariamente mulheres, pobres, negras, muitas vezes imigrantes (migração interna ou externa). Por ser ‘um conjunto de práticas materiais e psicológicas que consiste em trazer respostas concretas às necessidades dos outros’ (Molinier et al.: 2009, p.17). O trabalho de cuidado foi exercido por muito tempo por mulheres, no interior do espaço doméstico, na esfera dita ‘privada’, de forma gratuita e realizado por amor com os idosos, crianças, doentes, deficientes físicos e mentais (HIRATA, 2015, p.9).

Desse modo, vale ressaltar que em função desta dinâmica que exige e que cobra muita mais das mulheres negras – e aqui reiteramos que isso ocorre em consequência do patriarcado, do racismo, do machismo e do sexismo – têm-se um processo de profunda

exploração e desvalorização que deixa marcas contundentes do ponto de vista físico, psíquico e de possibilidades de interação e de participação em âmbito social.

Dados extraídos na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) averiguaram que de "38,3% das mulheres que afirmaram ter sintomas de (TMC), 8,5% disseram sofrer alto nível de preconceito e 41,6% demonstraram ter preocupações sobre discriminação", inclusive, revelaram, ainda, que "as mulheres que tiveram maior nível de TMCs, tiveram maior exposição a experiências de racismo". O que, dentre outros fatores, mostra que as mulheres negras são atingidas pelo racismo e que ele provoca efeitos nefastos.

O racismo opera na chave da hierarquização, cuja caracterização está atrelada a dinâmica das relações sociais, sua funcionalidade promove a manutenção do modo de produção vigente que age pela dominação de determinados grupos sobre outros. Sendo importante frisar, que o racismo é reproduzido por uma série de mecanismos de poder, sistemas de dominação.

RESISTÊNCIA NEGRA E FEMININA NA CONTRACORRENTE DOS SISTEMAS OPRESSORES

Na contramão de toda essa processualidade de negação, silenciamento, invisibilização, opressão/exploração e subalternização das mulheres negras no Brasil, precisamos destacar a resistência dessa categoria, sendo necessária a compreensão de que não se trata simplesmente de processos individuais, mas corresponde a uma problemática de caráter social. Nesta medida, urge entender que

Precisamos lutar, antes de tudo, para que toda a sociedade reconheça o problema que é o racismo. Somente assim conseguiremos enfrentá-lo com recursos e longo prazo, com políticas de Estado e compromisso de todos. Para criar e gerir as políticas de modo eficiente, é importante conhecer o racismo em detalhes, saber onde ele está, como atua e seus efeitos sobre as pessoas – lembrando que estas políticas precisam ajudar a superar outras desigualdades também.

Também precisamos reconhecer que sem as mulheres negras e seu pensar ativo não teremos o pleno exercício de nossos direitos. Ser mulher negra é enfrentar a dor, enfrentar a luta cotidiana, tentar sobreviver e seguir mais adiante. **A dor não vai passar, mas a mulher negra se levanta generosamente para lutar de forma que outras não experimentem o que ele viveu** (Werneck, 2017, s.p., grifos da autora).

Seguindo esta linha de raciocínio, convém ressaltar que as mulheres negras têm se colocado contra os ditames racistas, machistas e essas lutas precisam ser construídas de forma coletiva, afim de promover um enfrentamento capaz de combater as práticas de violência e toda lógica existente por trás delas, a lógica da dominação e da subalternização das mulheres e da pessoa negra.

[...] Primeiro, a posição política e econômica das Mulheres Negras lhes fornece uma visão diferente da realidade material daquelas disponíveis para outros grupos. [...] Segundo, estas experiências estimulam uma percepção peculiar do feminismo negro no que se refere a sua realidade material. Em poucas palavras, um grupo subordinado não só experimenta uma realidade diferente daquela do grupo hegemônico, mas um grupo subordinado pode entender aquela realidade diferentemente da do grupo dominante (COLLINS, 1989, p. 747-48).

Desta maneira, é válido ressaltar que as mulheres negras estão num lugar de potência frente às opressões cumulativas que atingem suas vidas cotidianamente, em que é preciso construir mecanismos de transformações substantivas, embora há de se sublinhar que o lugar socialmente construído para as mulheres negras, é o da total inferiorização.

A rigor, “Pensar a prática de mulheres negras me fez perceber o quanto isso era importante para restituir humanidades negadas[...]” (RIBEIRO, 2018, p.19). E, não só isso, faz-se importante também para a promoção da visibilidade, para a afirmação de narrativas negras, para o fortalecimento desse grupo social, como forma de combater a matriz de opressões que atravessa a experiência social das negras também, isso mediante a radicalidade das lutas. Além do mais,

Se não tivermos medo de adotar uma postura revolucionária – se desejarmos, de fato, ser radicais em nossas lutas por mudança -, precisaremos atingir a raiz da nossa opressão. Afinal, radical significa simplesmente ‘compreender as coisas desde a raiz (DAVIS, 2017, p.24).

E é justamente esse exercício de tomar a problemática em sua totalidade, buscando apreender a sua essência, que de fato pode produzir ações efetivas de enfrentamento as desigualdades sistêmicas, mediante a apreensão das formas pelas quais as estruturas que erguem os sistemas de opressão convergem para a profunda subalternização das mulheres negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos conclusivos, queremos traçar alguns apontamentos: a) a sociabilidade brasileira é forjada pela via da ação combinada de opressões diversas, há um imbricamento das dimensões racial, social e também em relação a categoria mulher; b) as mulheres negras enfrentam a mais perversa face dos mecanismos de opressão/exploração pelo entrecruzamento dos elementos: raça, classe, e do patriarcado/machismo/sexismo como formas de promover o rebaixamento da parcela negra e feminina da população; c) Não podemos perder de vista, contudo, que as mulheres negras tem firmado lutas importantes ao longo dos tempos, em vistas de romper com os múltiplos sistemas de dominação.

Seguindo esta linha de raciocínio, convém dizer que a repressão às mulheres negras não se dá no vazio, são antes expressões da sociedade, cuja ação do racismo, do sexismo e aquelas provenientes das desigualdades sociais se colocam como determinantes da vida destas mulheres. Nessa perspectiva, convém mencionar a importância de nomear esses mecanismos de opressão/exploração para que possamos combatê-los e construirmos alternativas de luta, uma vez que “não dá para lutar contra o que não se pode dar nome” RIBEIRO, 2018, p.19).

É preciso primar pela radicalidade democrática, na defesa intransigente da construção de uma sociedade livre de opressões, pela superação do racismo, do machismo, alcançando-se, assim, a emancipação humana. E, para que tudo isso aconteça, tem sido essencial a participação ativa das negras em suas lutas diárias e históricas frente aos desmandos dos sistemas opressores, assim como também essa ação negra e feminina foi sempre essencial para todas as conquistas já em curso na sociedade.

REFERÊNCIAS

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Organizadores: **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados, **Revista Estudos Feministas**, UFRJ, v. 3, n. 2, 1995.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018.

COLLINS, Patricia. The social construction of black feminist thought. Signs: **Journal of Women in Culture and Society**, v. 14, n. 4, p. 745-773, Summer 1989.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

GIACOMINI, Sonia. **Ser escrava no Brasil**. *Estudos Afro-Asiáticos*; v. 15, p. 145-170, 1988.

HIRATA, Helena. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. **Revista Análise**, nº7, p.4-22, 2015.

LANCETTI, Antonio; AMARANTE, Paulo. Saúde mental e saúde coletiva. In: CAMPOS et al (org). **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo – Rio de Janeiro: Editora Hucitec - Editora Fio Cruz, 2009.

PASSOS, Rachel. **Trabalho, gênero e saúde mental contribuições para a profissionalização do cuidado feminino**. São Paulo: Cortez, 2018.

PORTAL FIOCRUZ. **Mulheres expostas ao racismo têm mais chance de desenvolverem transtornos mentais**. In: Portal Fiocruz. Disponível em <<<https://portal.fiocruz.br/noticias/mulheres-expostas-ao-racismo-tem-mais-chance-de-desenvolverem-transtornos-mentais>>>. Acesso em junho de 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

WERNECK, Jurema. **O racismo nosso de cada dia e a situação da mulher negra brasileira**. Disponível em: <<https://m.huffpostbrasil.com>>. Acesso em junho de 2019.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

FEMINISMO NEGRO: UM DEBATE FUNDAMENTADO NA INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA, CLASSE E A CATEGORIA MULHER

Kíssia Wendy Silva de Sousa

RESUMO

Partimos do pressuposto de que as mulheres negras ocupam um espaço de subordinação dentro da dinâmica social, o qual fora forjado pela existência de uma sociedade erigida sob a lógica racista, patriarcal e sexista, em que podemos observar que vários fatores operam negativamente nas formas de produção e de reprodução material de suas vidas, em função da interseccionalidade dos elementos: raça, classe, e as relações sociais que se estabelecem em torno da categoria e da figura da mulher, frutos de uma construção social que ultrapassam os fatores de ordem natural. Convém mencionar, que toda essa construção social que age como propagadora da opressão/exploração das mulheres negras, tem por finalidade fazer perpetuar a supremacia branca e masculina, além dos privilégios de uma classe social que se mantém ao explorar e desapropriar outra. Nesta medida, o presente trabalho tem por objetivo trazer uma abordagem crítica acerca do debate do feminismo negro, de forma a destacar a indissociabilidade entre os elementos raça, classe e a categoria mulher, como também sublinhar a importância da luta das feministas negras como uma forma de negação e enfrentamento a toda essa realidade de secundarização de pautas, de invisibilidade, de superexploração, de opressão e violências de diversas ordens. Para tanto, utilizaremos a pesquisa bibliográfica para aprofundar o debate, com base numa análise crítica da realidade. Ademais, consideramos que ao longo da história, as mulheres negras têm protagonizado processos significativos de luta e resistência frente aos desafios impostos pelo racismo e pelo sexismo que agem de forma conjunta e articulada, colocando esta parcela da população no mais intensificado nível de opressão. Portanto, trazer essa discussão para o centro do debate revela-se na condição de compromisso político capaz de valorizar os esforços das mulheres negras que trouxeram contribuições de grande significado pelo seu legado de luta, além de buscar enfatizar a importância da construção, da reatualização ou mesmo continuação do enfrentamento protagonizado pelas mulheres negras que lutaram no passado, aquelas que lutam hoje e também as negras lutadoras do futuro, até que se tenha superado o racismo e se alcance a emancipação feminina.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo negro; racismo; sexismo; resistência.

INTRODUÇÃO

A vida das mulheres negras sempre foi marcada pela ação do racismo que, associado ao sexismo, coloca a vida destas mulheres sob uma condição de profunda subalternização em meio a dinâmica social, cuja finalidade dos mecanismos de opressão/exploração é garantir a manutenção dos sistemas de privilégios de determinados grupos sobre os outros: brancos em relação aos negros, homens sobre mulheres e dos ricos para com os pobres.

Desta maneira, entendemos ser imprescindível uma discussão que trate dos modos de vida e de resistência das mulheres negras mediante uma análise ampliada, levando em consideração a ação de múltiplos fatores de opressão. Nesta medida, em vistas de nortear o presente estudo, utilizamos categorias, como: interseccionalidade, racismo, categoria mulher, feminismo negro, luta de classes, dentre outras.

Convém mencionar, todavia, que embora vários dispositivos sejam usados para fazer perpetuar a existência de uma supremacia branca e masculina, fazendo com que as mulheres negras sejam atingidas pelas mais variadas formas de subalternização, houve sempre enfrentamento e resistência das negras frente aos desmandos de uma sociedade erigida pela lógica racista, patriarcal e permeada por uma desigualdade social profunda.

Nesta direção, o presente trabalho tem por objetivo trazer uma abordagem crítica acerca do debate do feminismo negro, de forma a destacar a indissociabilidade entre os elementos raça, classe e a categoria mulher, como também sublinhar a importância da luta das feministas negras como uma forma de negação e enfrentamento a toda essa realidade de secundarização de pautas, de invisibilidade, de superexploração, de opressão e violências de diversas ordens. Para tanto, utilizaremos a pesquisa bibliográfica para aprofundar o debate, com base numa análise crítica da realidade.

Este trabalho está dividido em quatro sessões em vistas de abordar a problemática proposta. Na primeira parte traremos alguns elementos que possam iluminar à discussão acerca dos papéis sociais desempenhados por mulheres e por homens na dinâmica social, entendendo não se tratar de algo natural, porém naturalizado socialmente, fruto de uma construção social que assegura lugar de dominação para os homens e de opressão/exploração para as mulheres.

No segundo momento, buscamos traçar uma análise que possibilite entender a forma pela qual a população negra é atingida pela ação devastadora do racismo que se apresenta na condição de estrutural no que tange à formação da sociabilidade brasileira.

O racismo e suas consequências nefastas subjuga negros e negras, causando limitações e impossibilidades, em função de uma lógica de desvalorização as questões afetas a negritude, como cultura, estética, dança, religiosidade, dentre outras coisas.

Na sessão que se segue intentamos adentrar, mais especificamente, no debate do feminismo negro, cuja ação associada da teoria e da prática política mostra-se como ferramenta fundamental no combate a diversas formas de opressão, sobretudo o racismo, o sexismo e as desigualdades sociais ligadas ao antagonismo de classes.

Por fim, traremos algumas considerações finais, com elaborações (in)conclusivas, dada a complexidade dos fenômenos levantados, bem como da temática discutida, cuja abordagem nos parece de total relevância. E, por assim o ser, o compromisso de continuar as pesquisas sobre as mulheres negras e seus modos de vida e resistência, como é o feminismo negro nos parece algo necessário.

Feitas essas ponderações introdutórias, daremos continuidade ao nosso trabalho, buscando trazer à luz do entendimento aspectos concernentes à condição das mulheres na sociabilidade em que predomina o direcionamento masculino, o qual toma por base os pressupostos do sexismo, do patriarcado.

CORRELAÇÕES DE FORÇAS E A SUBALTERNIZAÇÃO DAS MULHERES

Partimos da premissa de que existe uma divisão ou separação entre homens e mulheres, cujas formas de viver em sociedade e as funções desempenhadas por cada referido grupo vai sendo forjada pela defesa de uma “natural” diferença entre eles em função de questões biológicas e comportamentais. Entretanto, fazemos aqui a defesa de que esta processualidade é fruto de construção ocorrida socialmente, objetivando a garantia dos interesses do grupo dominante. Portanto, partilhamos do entendimento de que

Não se nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 1967, p.09).

Assim, os papéis a serem desempenhados pelos polos feminino e masculino vão sendo construídos desde a infância, em que podemos observar que meninos são educados

a partir de jogos e brincadeiras que desenvolvem e estimulam a criatividade, o raciocínio lógico, a capacidade de comunicação e liderança, até pela própria liberdade e autonomia em poder estar nas ruas, enquanto as meninas são formadas para serem do lar, passivas, não questionadoras, cuidadoras, cozinheiras, cuidando de suas bonecas e fazendo comidinhas com seus jogos de cozinha e casinhas. Adequando-se desde muito cedo a regras de posturas tidas como adequadas para os perfis masculino e feminino, respectivamente, mediante as proposições de uma educação sexista.

Não obstante a isso, cumpre observar que,

As relações conjugais, a vida caseira, a maternidade foram assim um conjunto em que todos os momentos se determinam; ternamente unida ao marido, a mulher pode assumir com alegria os encargos do lar; feliz com os filhos, será indulgente com o marido. Mas essa harmonia não é facilmente realizável porque as diferentes funções consignadas à mulher se conjugam mal entre si. [...] A mulher encerrada no lar não pode fundar ela própria sua existência; não tem os meios de se afirmar em suas singularidades e esta, por conseguinte, não lhe é reconhecida (BEAUVOIR, 1967, p.294).

Ademais, a família estruturada no patriarcado cumpre um importante papel ideológico na difusão do conservadorismo, pois é a manutenção de valores conservadores “que mascara a prática da violência em suas diversas formas: violência física, psicológica e sexual e maus tratos contra mulheres, crianças, adolescentes e idosas/os” (PLATAFORMA FEMINISTA, 2002, p.26). Existe, na verdade, uma formação doutrinária dada pela estrutura correspondente aos pressupostos da sociedade de classes.

É preciso reafirmar, neste sentido, que as mulheres não nascem naturalmente submissas e passivas, estes são aspectos da ideologia dominante por elas incorporados, pois a sociedade promove essa conformação. E, por mais que mediante a supremacia masculina, busque-se naturalizar a exploração e a dominação das mulheres em detrimento dos privilégios dos homens, reiteramos o caráter social da construção do que é feminino e masculino, o que se dá pela interface das relações sociais nas quais as mulheres são subalternizadas.

Na próxima etapa desse estudo nos debruçaremos no aspecto racial, tomado enquanto um fator basilar das opressões das quais são alvo a população negra, visto que o racismo está intrinsecamente relacionado a questão do poder de um grupo racial sobre o outro: a dominação do grupo racial branco sobre o grupo racial negro.

RELAÇÕES DE PODER E O RACISMO COMO FORMA DE OPRESSÃO

A priori, cumpre observar que não obstante os processos de subjugação da mulher frente ao homem, o racismo se apresenta como um fator de total relevância para um entendimento real, mais preciso e justo no que toca a experiência da população negra, principalmente das mulheres negras, pois são estas mulheres que experimentam com maior nível de aprofundamento os mais diversos tipos de violência e as consequências das desigualdades sistêmicas.

Nesta medida, cabe ressaltar que a dimensão racial diz respeito a uma questão fundamental para a apreensão das desigualdades sociais e também como forma de acumular subsídios que permitam combater e enfrentar o racismo, que se caracteriza como elemento basilar na construção de sociedades, como se dá no caso brasileiro. Dito de outra forma, o racismo é uma categoria essencial para o entendimento das desigualdades socialmente construídas e discuti-lo mostra-se como uma necessidade fundamental para que ele possa ser combatido, uma vez que ele se materializa cotidianamente da vida da população negra.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etnosemântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2003, p.6).

O racismo está presente nos mais diversos modelos de sociedade, sendo aprioristicamente uma ferramenta de que se valem as elites brancas para manutenção dos seus privilégios em meio a dinâmica social, estabelecida por meio de dominação política, ideológica, cultural, econômica e porque não dizer, religiosa.

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p. 7 – 8).

Ademais, é muito comum observarmos a figura da pessoa negra associada ao escravo, “como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência” (RIBEIRO, 2018, p.8). Em outras palavras, podemos dizer que é muito usual a estigmatização da população negra, tão frequentemente reduzida a um povo sem capacidades intelectivas elevadas, aqueles sem história, que parecem ter aceitado a dominação sem nada fazer, com suas lutas esquecidas, sua cultura negativada, relegada “aos porões sombrios do pecado”, do errado, do inaceitável.

De acordo com Almeida,

Podemos dizer que o racismo 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 e privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p.25).

São as relações de poder engendradas pelo racismo que fazem com que a população negra experimente os efeitos nefastos da hierarquização entre raças. Trata-se, portanto, de um sistema de opressão que prima pela manutenção dos privilégios do grupo racial branco e pela crescente subalternização do grupo composto por negros e negras.

A partir das reflexões que serão apresentadas na próxima sessão, intentaremos debater acerca do feminismo negro, cuja finalidade é combater opressões sistêmicas, além de oferecer subsídios teóricos para construção de conhecimento que atenda as demandas

da população negra e feminina, ao tratar das especificidades das mulheres negras. Além do mais, podemos afirmar que o feminismo negro se coloca, num sentido ampliado, como estratégia de luta para as demandas sociais mais amplas, à medida que na vida das negras podemos observar as mais diversas tipificações da opressão/exploração, visto que elas estão num espaço de maior subordinação na hierarquia social.

O FEMINISMO NEGRO COMO UMA FERRAMENTA DE COMBATE À MÚLTIPLAS OPRESSÕES

Diante das discussões realizadas até então, podemos perceber que existem determinados grupos que se deparam em sua experiência social com as consequências de modos de opressão arraigados na sociedade em função da existência do racismo e do sexismo e também das desigualdades sociais, mas são as mulheres negras que experimentam a ação combinada dessas múltiplas opressões, estando, desse modo, na base da pirâmide social. Assim, “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (GONZALES, 1982, p.97).

A mulher negra, portanto, tem que dispor de uma grande energia para superar as dificuldades que se impõem na busca da sua cidadania. Poucas mulheres conseguem ascender socialmente. Contudo, é possível constatar que está ocorrendo um aumento do número de mulheres negras nas universidades nos últimos anos. Talvez a partir desse contexto se possa vislumbrar uma realidade menos opressora para os negros, especialmente para a mulher negra (SILVA, 2003).

Ascender na hierarquia socialmente estabelecida é uma tarefa extremamente difícil para as mulheres negras, visto que muitas barreiras são estabelecidas em função das relações de poder. Como legado do período da escravidão, estabeleceu-se no imaginário popular, que elas só servem para o trabalho doméstico ou exibindo seus corpos.

É preciso sublinhar, contudo, o fato de que as mulheres negras vêm, ao longo dos anos, fazendo enfrentamento a esta realidade de subalternização. E o feminismo negro faz parte dessa necessidade de se tratar das especificidades das mulheres negras em relação ao conjunto dos negros e também ao conjunto das mulheres, além de corresponder

a uma forma de combater o racismo e o sexismo em meio a um cenário de violências e violações de diversas ordens.

Nesta medida, cabe ressaltar que o feminismo negro corresponde a um esforço teórico mas também prático de se buscar romper com um sistema de dominações, o qual precisa ser apreendido a partir de seu caráter estrutural, para que ações coletivas possam ser pensadas, construídas e implementadas, em vistas de se romper com tal sistema opressor. Afinal, “Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos” (Ribeiro, 2018, p.7).

Há de se sublinhar que o feminismo hegemônico, embora seja uma estratégia importante de combate as opressões para com as mulheres, negligenciava as demandas da parcela negra desta categoria e, não só isso, impedia mesmo a participação das negras nos espaços de construção das lutas dessas mulheres brancas, sobretudo, de classe média. Na realidade, “[...] o racismo correu tão profundamente dentro do movimento do sufrágio feminino que as portas nunca se abriram realmente para as mulheres negras” (Davis, 2013, p.106).

Além dos mais as mulheres negras não se sentiam contempladas pelas questões pautadas pelo feminismo que se pretendia universal, haja vista sua dinâmica de vida partir de uma realidade muito diferente, inclusive é preciso levar em consideração que enquanto nas lutas das primeiras feministas defendia-se o direito “[...] da mulher trabalhar fora de casa como forma de facilitar o seu processo de libertação; por outro lado, historicamente, a mulher negra sempre esteve associada ao trabalho para a sua sobrevivência e a sobrevivência do grupo familiar” (BAIROS, 2008, p.141).

Assim sendo, as mulheres negras precisavam construir uma resistência que de fato observasse as suas especificidades enquanto mulher e também enquanto negra, era preciso construir uma luta capaz de respeitar suas particulares necessidades, especialmente, pelo fato de serem estas mulheres as mais prejudicadas na dinâmica socialmente estabelecida.

Outro aspecto importante de ser ressaltado, corresponde ao interior do movimento negro, em que se buscava romper com as amarras do racismo, mas, no entanto, havia também ali uma diferenciação entre homens e mulheres. O que refletia, na verdade, os parâmetros de uma sociedade arraigada pelo sexismo/patriarcado, relegando as mulheres negras as tarefas de organização ou aquelas sem tanto destaque, ou mesmo a ausência nos

espaços de preparação do movimento, pois lhe era destinado o cuidado dos/as filhos/as e da casa, enquanto o homem estava nas reuniões e ocupando os espaços de fala.

Reforçamos, nesta direção, o papel fundamental do feminismo negro enquanto estratégia de combate as diversas opressões que afetam a vida das mulheres negras cotidianamente, seja nos espaços de luta, seja no espaço doméstico, no trabalho ou nas ruas, enfim, na sociedade como um todo.

A tratar das mulheres negras, dando ênfase ao feminismo negro, Conceição Evaristo vai nos dizer que: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara” (EVARISTO, 2017 s.p. *apud* RIBEIRO, 2018, p.19). Desta maneira, concordamos com o posicionamento da referida autora, cuja abordagem revela a potência existente nessa forma de lutar contra os desmandos das dimensões interseccionais de opressão para com as mulheres negras: raça, classe e a categoria mulher.

Portanto, apresentaremos em seguida, as sínteses conclusivas deste trabalho, ressaltando, contudo, que ele não se pretende acabado dada a complexidade dos fenômenos aqui abordados. Entendemos que há muito ainda a ser discutido, o debate não se encerra, mas intenta fomentar abordagens que considerem os vários aspectos que se fazem presentes na dinâmica da vida das mulheres negras, como é o caso do feminismo negro, essa importante ferramenta de combate às opressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres negras são alvo de uma discriminação tripartite, cuja articulação das dimensões de opressão/exploração: raça, mulher e classe, agem de forma interseccional e determinam a experiência social destas mulheres, colocando as negras num espaço de profunda subalternização.

Em contrapartida, reiteramos aqui que a resistência sempre fez parte da existência das mulheres negras, embora elas e suas histórias de vida e de luta, tenham sido marcadas pelo silenciamento e também pela negação por parte de uma sociedade e sua lógica elitista, baseada em valores de uma cultura eurocêntrica.

O feminismo negro se apresenta como alternativa teórica e também prática para o enfrentamento e a superação do status quo e dos sistemas de opressão que o permeiam. O

que pressupõe o caráter de coletividade em meio as lutas e também pela via da produção de um conhecimento que seja capaz de superar/romper as barreiras sociais que se propõem a não possibilitar a participação das mulheres negras nos espaços de poder e decisão.

Neste artigo buscamos apresentar e discutir estas questões afetas a experiência social das mulheres negras e, não só isso, buscamos ainda trazer apontamentos que corroborem com o entendimento de que embora as mulheres negras sejam vítimas de opressões multifacetadas, também elas ocupam um lugar que possibilita formas de resistência particulares, únicas.

Nós, mulheres negras, somos capazes de movimentar o mundo, de criar, recriar de mover estruturas e estamos fazendo isto há centenas de anos e de milhares maneiras. Apontamos, neste sentido, o feminismo negro como uma forma de reunir forças, forças pretas e femininas, para que possamos ter acúmulo teórico e prático para obtermos melhorias de vida e as mudanças substanciais tão necessárias na sociedade.

Entendemos que as lutas de nós mulheres negras representam, ou pelo menos deveriam representar, as lutas de toda a sociedade, pois o combate as opressões provenientes das diferenças entre homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres, são lutas marcadas pelo seu caráter estrutural. Infere-se daí, portanto, que mulheres negras reúnem em si as demandas sociais, as quais requerem a coletividade das lutas para o enfrentamento de questões tão universais também do ponto de vista de suas consequências.

Destarte, convém dizer que ao nos debruçarmos sobre as contribuições de mulheres negras para a democratização dos espaços e também para a obtenção de melhorias de vida e construção de formas de resistência, podemos assim reunir mais forças para o enfrentamento de cada dia, o que se mostra fundamental para (re)construirmos possibilidades de existência para as mulheres negras tão marcadas pela dominação da supremacia branca e masculina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAIROS, Luíza. Mulher negra e o feminismo. In: COSTA, Ana; SARDENBERG, Cecília (org). **O feminismo no Brasil: Reflexões teóricas e perspectivas.** Salvador: UFBA / Núcleo de estudos interdisciplinares sobre a mulher, 2008.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2ª Edição. Editora Difusão Europeia do Livro, 1967.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**. Tradução livre. Plataforma Gueto, 2013.

GONZALES, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel (org). **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

PLATAFORMA FEMINISTA. Brasília, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Maria Nilza da. A mulher negra. Disponível em:
<<http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>>. Acesso em: 20 de junho de 2019.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

ENTRE A TRADIÇÃO E DESCONSTRUÇÃO: MULHERES RELIGIOSAS NA CONTEMPORANEIDADE

Karla Janaina Gomes Justino da Silva

RESUMO

Este estudo se propõe a discutir de que forma as mulheres religiosas que foram entrevistadas se vêem e significam seu lugar perante a sociedade e a instituição religiosa que pertencem, tendo em vista o forte apelo à tradição presente na Religião Católica e no Candomblé, religiões elencadas nesta pesquisa. O objetivo aqui trabalhado advém de reflexões acerca do contexto atual, onde pode-se observar uma emergência de reivindicações sociais, que dentre outras pautas, vêm questionando os papéis tradicionalmente delegados às mulheres na realidade brasileira, a partir de referenciais feministas. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, na cidade do Recife, realizada por meio de entrevista semi-estruturada, juntamente com a aplicação de um questionário socioeconômico e étnico-cultural com quatro adeptas do Catolicismo e quatro adeptas do Candomblé, com o objetivo de identificar, através da análise do conteúdo, se há relação entre o contexto religioso que as participantes estão imersas e as representações sociais da mulher que compartilham. Apesar do número limitado de participantes, essa pesquisa se mostrou muito rica por apontar para diversas questões que tocam a vivência da mulher e seu envolvimento religioso, que merecem ser melhor investigadas. Observou-se como resultado que algumas concepções mais tradicionais se mantêm, nos grupos entrevistados, como experiências relevantes para pensar a mulher - como a maternidade e feminilidade - ancoradas nas figuras femininas existentes em suas respectivas religiões, mas não desarticuladas de um discurso crítico, que questiona as dificuldades e limitações impostas às mulheres pelo patriarcado e pela misoginia na sociedade.

Palavras-chave: Representações Sociais; Mulher; Religião; Candomblé; Catolicismo.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, foi possível notar uma massificação do debate sobre gênero, pelo advento da Internet e a popularização das redes sociais, amplificando o alcance do grande público às pautas feministas que questionam o lugar tradicionalmente delegado às mulheres na sociedade. No entanto, sabemos que uma maior circulação dessa discussão não garante por si mudanças nas crenças, atitudes e comportamento da população; faz-se necessário reestruturações mais profundas das instituições que compõem o panorama social, que permitam a proliferação de questionamentos e abertura para modificações a nível individual (GONZALEZ, 2014).

Refletindo sobre a sociedade brasileira, em sua construção, uma instituição se destaca pela sua influência nos demais instrumentos de socialização, a saber, a religião - em especial o catolicismo. A Igreja Católica manteve sua influência no Brasil desde a colonização Portuguesa. É inquestionável o papel central que ela desempenhou na formação cultural e imaginária do povo brasileiro, fundindo seus valores e costumes religiosos aos elementos identitários do país. No entanto, com o avançar da modernidade, foi visto o decaimento da hegemonia católica que, juntamente com o estabelecimento da liberdade de crença e de culto, possibilitou a proliferação de outras correntes religiosas no país, como as religiões de matriz africana - que em muitos sentidos veicularam um discurso contra hegemônico (PRANDI; SANTOS, 2015).

Diante desse cenário, pensando de que forma a mulher é colocada nas diversas tradições religiosas, em um contexto de mudanças constantes e emergência de reivindicações sociais, indaga-se de que forma as mulheres religiosas se vêem e significam seu lugar perante a sociedade e a instituição religiosa. Pretende-se desenvolver esta questão a partir da análise de entrevistas realizadas com adeptas da Religião Católica e do Candomblé. Tendo em vista a necessidade de se conhecer as percepções e construções simbólicas que as participantes compartilham acerca do tema, optou-se por tomar como base para este estudo a teoria das representações sociais de Serge Moscovici.

A Teoria das Representações Sociais

A representação social pode ser entendida como uma teoria do senso comum, construída socialmente, sobre um dado objeto. Consiste na reelaboração de um conceito, no processo de apropriação do mesmo, por parte dos leigos. Não é todo objeto que acaba

por gerar uma representação social, apenas aqueles que possuem relevância para um grupo e se caracterizam por ser polimorfos, capazes de aparecer de diferentes formas, em diferentes contextos. Tem como funções: orientar condutas, explicar a realidade, viabilizar a comunicação entre os atores sociais, além de possuir uma função identitária, demarcando grupos sociais distintos (SANTOS, 2005).

Moscovici (2009) elencou dois processos como primordiais na construção das representações sociais, o processo de ancoragem e o processo de objetivação. A ancoragem seria o processo pelo qual os indivíduos buscam nos conceitos conhecidos que, para eles, se assemelham ao objeto, um sentido para esse novo conceito, até então estranho. Esse processo, além de dar sentido, também incorpora o novo saber a uma rede de significados, alterando com isso, tanto o objeto incorporado, quanto os conhecimentos anteriores (SANTOS, 2005).

A objetivação, por sua vez, pode ser descrita como a transformação de um conceito abstrato, não familiar e arbitrário, em algo concreto, quase físico e independente. Esse processo implica na seleção de algumas informações acerca do objeto, em decorrência da dispersão das informações e de elementos do sujeito ou do grupo - valores, religião, cultura - e, conseqüentemente, a descontextualização dessas informações; implica também na formação de um núcleo figurativo e na naturalização dos conceitos (MOSCOVICI, 2009; SANTOS, 2005).

Acredita-se que a partir desse referencial seja possível identificar as elaborações representacionais compartilhadas pelas entrevistadas e verificar se os elementos que as ancoram têm relação com a religião que essas mulheres fazem parte. Mas, para isso, é preciso conhecer mais profundamente a relação do Catolicismo e do Candomblé com a figura da mulher, assim como as representações da mulher construídas pelas respectivas religiões.

Religião Católica

Historicamente, as religiões de maior expressão no ocidente têm uma organização marcadamente patriarcal, onde o sacerdócio é tradicionalmente reservado para os homens. O androcentrismo presente nas religiões cristã-judaicas, assim como no Islamismo, relega as suas fiéis, muitas vezes, um lugar de inferioridade e submissão perante a figura masculina (CORDOVIL 2016).

Como já foi colocado, pensar o Catolicismo para compreender o contexto brasileiro é imprescindível, uma vez que esta religião surte uma influência inegável na cultura do país, não apenas pelo quantitativo de católicos existentes na atualidade, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), mas, principalmente, pela sua presença hegemônica durante a construção do Brasil, desde seus primórdios.

No capítulo 'A Arte da Sedução: Sexualidade Feminina na Colônia', do livro *História das Mulheres no Brasil*, Araújo (2010) remonta a vivência das mulheres no Brasil Colonial, marcada expressivamente pelos mandos da Igreja Católica. Segundo o autor, a repressão da mulher era justificada, na época, pelo discurso que afirmava sua inferioridade perante o homem. Os homens representavam o próprio Cristo no lar, enquanto a mulher carregava a essência de Eva, mais impressionável e propensa à influência do mal, sendo assim elas estavam condenadas a pagar eternamente pelo erro da progenitora do sexo feminino, precisando ser vigiadas e controladas constantemente.

Apenas a maternidade, após o casamento, poderia afastar a mulher da imagem de Eva, aproximando-a por conseguinte da Virgem Maria, mãe de Jesus Cristo. Entretanto, a despeito do dever de procriar, as mulheres não poderiam ser lascivas - nas palavras de Araújo “a mulher podia ser mãe, irmã, filha, religiosa, mas de modo algum amante” (2010, p. 73). É importante ressaltar que esse processo acima descritos foi reservados a mulher branca da época, a vivência das mulheres pretas se deu de forma muito diferente na história do Brasil.

Vemos então, baseado no texto de Araújo (2010), o que pode ser entendido como a circulação de duas representações sociais da mulher branca no Brasil Colonial e Católico: o primeiro ancorado na figura de Eva - uma mulher influenciável, imperfeita, lasciva, pecadora, feiticeira - sendo assim, visto como algo a ser evitado pelas mulheres; e o outro, ancorado em Maria - virgem, mãe, caridosa, amorosa, santa - estritamente oposto ao primeiro, se apresenta como o ideal de mulher a ser alcançado por todas e, por conseguinte, coloca a maternidade, o casamento, e os ensinamentos da Igreja como base para a salvação das mulheres.

Na atualidade, esse discurso ainda se faz presente, como visto na carta *Mulieris Dignitatem*, escrita pelo Papa João Paulo II (1996, *apud* TORRES, 2005), onde expôs aquilo que se espera de uma mulher cristã, a saber, que sejam virgens, mães, santas

mártires e responsáveis pela educação de seus filhos segundo o evangelho e as tradições católicas. Ao que podemos ver, ainda é posto às mulheres um papel voltado à vida privada e doméstica, desprovido-a de sexualidade. Entretanto, existem movimentos que vão de encontro à essas proposições, como as Católicas Pelo Direito de Decidir e a intitulada Teologia Feminista, que vêm combatendo algumas dessas construções patriarcais (CORDOVIL, 2016).

Candomblé

O Candomblé é uma Religião de Matriz Africana, originada a partir da diáspora forçada da população africana, trazida para o Brasil no período escravocrata. Segundo Parés (2007), os indivíduos de diversos povos africanos, trazidos na condição de escravizados, trouxeram consigo “fragmentos” de suas culturas, valores e práticas, provenientes das instituições religiosas de sua matriz, resultando, com isso, na construção de um contexto social pluricultural, que possibilitou a emergência no Brasil de novas instituições religiosas. O autor situa neste processo a fundação da comunidade religiosa afro-brasileira. Tal como o Catolicismo, o Candomblé se faz presente na sociedade brasileira desde seus primórdios, no entanto, este último surge como uma religião periférica, marginalizada.

Por ter-se o conhecimento de que o Candomblé é composto por várias nações - termo que se refere às diferentes matrizes que deram origem a esta religião e as linhagens de famílias de santo que se desenvolveram no Brasil, demarcando diferenças ritualísticas, não podemos falar dessa religião como um grupo homogêneo (PARÉS, 2007). Mesmo dentro de uma mesma nação, ainda é possível encontrar diferenças entre os terreiros que a compõem, uma vez que o Candomblé é uma religião de transmissão oral, que se relaciona profundamente a passagem da tradição dos mais antigos aos mais jovens, dessa forma, o fazer no dia-a-dia dos terreiros é influenciada pela história de cada comunidade e, ainda, do próprio/da própria líder religioso(a).

No tocante a relação do Candomblé com a mulher, para Cordovil (2016), esta religião se enquadra entre as religiões que reconhecem o Sagrado Feminino, conceito esse que se relaciona com o enaltecimento da relevância da mulher no contexto religioso e espiritual. A autora justifica esse enquadramento, tendo em vista o sacerdócio no Candomblé ser possível para as mulheres, as chamadas *Yalorixás* (do Yorubá, mãe-de-santo); assim como o culto à divindades, *Orixás*, identificadas como do gênero feminino

- que aparecem como figuras de força, sabedoria e sensualidade, dentre outras características. Faz menção, também, ao conhecido matriarcado existente no Candomblé, que se refere a predominância de lideranças femininas nos terreiros.

No entanto, nesse ponto, é interessante ressaltar que, segundo Parés (2007), a despeito da superioridade de lideranças femininas observadas por estudiosas e estudiosos no século XX, este fenômeno teria tido lugar apenas no período pós-abolição. O autor, citando Reis (n.d., *apud* PARÉS, 2007) apresenta alguns condicionantes de caráter ritualístico e sociológicos que favoreceram essa mudança de paradigma. O primeiro deles diz respeito à ligação que era comumente feita entre a “possessão” (receber o santo) com a ideia de passividade sexual, entendida na época como uma posição feminina, isso teria contribuído para a predominância de mulheres capazes de receber os santos. Outro elemento mencionado faz referência às condições sociais das negras e dos negros no contexto escravocrata, pois, segundo o autor, as mulheres negras conseguiam a alforria mais facilmente que os homens escravizados, conquistando independência financeira e mobilidade social através do comércio, principalmente no setor alimentício. Elas, então, possuiriam um *status* social melhor, em comparação aos homens negros, naquela época.

Bastos (2009), ao abordar essa temática, acrescenta ainda que devido a essa configuração, haveria ocorrido uma mudança nos papéis sociais historicamente demarcados como feminino e masculino na comunidade negra, durante o período pós-abolição. Com tudo, a despeito desta mudança nos papéis sociais que haveria ocorrido no século XX, Cordovil (2016), ao analisar as configurações de gênero nos terreiros, pôde perceber que a divisão de funções dentro das casas de santo seguem um padrão que se assemelha aos moldes do patriarcado, quando se refere aos fiéis não “rodantes” - não haveriam diferenças no tocante ao gênero entre aqueles que são capazes de receber o santo.

Considerando tudo que foi exposto, em especial o que se refere aos diversos papéis que a mulher ocupou e ocupa nas religiões Católica e no Candomblé, assim como as diferentes representações do feminino que pôde-se perceber sendo veiculadas nesses meios, resta-nos o questionamento que moveu este estudo, a saber: os diferentes contextos religiosos fomentam a circulação de representações sociais distintas sobre a mulher?

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, fez-se necessário considerar dois grupos distintos de participantes, praticantes da Religião Católica e praticantes do Candomblé. Tendo em vista o objeto de estudo deste projeto, a representação social da mulher, optou-se por dar destaque às mulheres, o que nos levou a restringir a participação neste estudo apenas à esse grupo - possibilitando conhecer as construções representacionais sobre as mulheres, por elas mesmas. Uma vez que tomou-se por objetivo identificar se há relação entre as representações sociais da mulher e o contexto religioso a que as participantes pertencem, viu-se necessária a delimitação de um tempo mínimo de adesão à religião de três anos - este é um período de tempo arbitrário, visto que não há como precisar quanto tempo seria fundamental para considerar uma adepta da religião propriamente imersa no discurso veiculado, ao ponto do mesmo impactar sua vida.

O estudo se configura enquanto uma pesquisa de teor qualitativo, por entender-se que, por via desse tipo de pesquisa, pode-se demonstrar as múltiplas perspectivas das participantes acerca do objeto, tomando como base suas construções sociais e subjetivas. O instrumento utilizado consistiu em uma entrevista aberta, que por via de perguntas mais gerais possibilitou a livre expressão das participantes acerca do assunto abordado. Além da entrevista, se utilizou também um questionário socioeconômico e étnico-cultural, para uma melhor caracterização do perfil das participantes.

O estudo foi realizado com o total de oito participantes, sendo quatro delas pertencentes a cada religião, com idades que variaram entre 28 e 50 anos, dentre as católicas, e 21 a 36, entre as candomblecistas, das classes média-baixa e média; todas as participantes estão cursando ou possuem uma graduação, com exceção de uma das católicas, cujo a escolaridade é Ensino Médio; das católicas, três entre as quatro mulheres pertencem à mesma paróquia; as candomblecistas, por sua vez, pertencem cada uma a um terreiro diferente.

Elas foram convidadas a contribuir com a pesquisa em horário marcado, os encontros se deram, em sua maioria, nas casas das participantes, os demais ocorreram no *campus* da UFPE e um nas imediações da paróquia que a participante frequenta. As participantes foram informadas sobre a pesquisa e solicitadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida foram entrevistadas e as respostas foram registradas mediante gravação de áudio. E, por fim, foi requisitado que elas respondessem ao questionário socioeconômico e étnico-cultural.

As entrevistas foram transcritas e analisadas quanto a seu conteúdo, no intuito de se capturar as representações sociais referentes ao objeto de interesse deste estudo. Depois disto, os resultados obtidos a partir dos dois grupos de mulheres foram comparados, a fim de se conhecer as possíveis consonâncias e/ou dissonâncias entre as concepções trazidas pelas participantes. De acordo com a fundamentação teórica utilizada, foram oferecidas sugestões de interpretação dos dados. Em respeito a questões éticas que asseguram o anonimato das participantes da pesquisa, se utilizará nomes fictícios neste trabalho para se referir às mesmas.

Resultados e Discussão

A partir das falas das mulheres entrevistadas, percebe-se elementos em comum no que elas consideram sobre o que é ser mulher e sua função na sociedade, guardadas algumas particularidades aparentemente relacionadas a características próprias de cada grupo. Vemos o resgate de algumas concepções mais tradicionais, como elementos ligados à ideia de feminilidade: sendo muito presente a sensibilidade enquanto um diferencial da mulher.

Um outro tema falado nas entrevistas chamou a atenção, por denunciar a situação de insegurança que as mulheres estão submetidas na nossa realidade, todas as participantes, de ambas as religiões, trouxeram em suas falas a violência contra a mulher, a maioria atribuindo as situações de violência e preconceito à uma cultura machista. Algumas delas também atribuíram ao machismo dificuldades e limitações vividas pelas mulheres no âmbito laboral, doméstico e religioso.

Duas participantes, Agatha e Bete, fizeram críticas ao machismo que observam em suas respectivas religiões, Catolicismo e Candomblé. Por exemplo, Agatha atenta para o fato da mulher não poder ser sacerdote na Igreja Católica, supondo que essa limitação venha da crença de que a mulher é inferior, também critica as expectativas lançadas às mulheres, em relação a divisão sexual do trabalho; Bete também denuncia uma diferença nas funções tradicionalmente delegada aos homens e as mulheres, ao qual ela remonta ao machismo.

No entanto, suas percepções não encontram ressonâncias nas falas das demais participantes. No grupo de católicas nenhuma outra mulher trouxe como um incômodo o

fato de apenas homens poderem ser padres, elas colocaram que a mulher tem um papel muito importante na Igreja, principalmente ligado à evangelização. Já as candomblecistas, apesar de falarem que há uma divisão de funções pelo gênero, não parecem significar isso de forma negativa. Na verdade, as outras filhas de santo entrevistadas expressaram acreditar existir uma igualdade de relevância entre homens e mulheres dentro da religião.

Ao analisar em especial a entrevista de Bárbara (apesar de outras também terem tocado nesse ponto), ela aponta para outra questão que sinaliza a heterogeneidade do Candomblé, como cada casa se organiza a sua forma, de acordo com aquilo que o *Babalorixá* e a *Yalorixá* acreditam ser o melhor, abrindo espaço para vivências diferentes dentro da religião, a depender do terreiro que se frequente. Ela conta, ainda, que trocou de terreiro ao encontrar um que fosse mais condizente com sua visão de mundo, que a deixasse mais a vontade, no tocante a postura da *Yalorixá* com as mulheres e a divisão de tarefas: “Na minha casa, no meu terreiro, eu gosto muito de como a mulher é tratada, porque a gente conseguiu quebrar muito essa coisa de... dos papéis da mulher”.

Apesar das diferenças dentro da religião, todas as filhas de santo demarcaram encontrar no Candomblé forças para superar os desafios que se põem em seus caminhos, a maioria também reconheceu que a partir da religião, sentiram-se empoderadas enquanto mulheres, pelas referências que se apresentam, mulheres em cargos de liderança, como as *Yalorixás*, e em relação aos *Orixás* femininos e a multiplicidade em que aparecem - Beatriz ainda apontou para a importância da religião no processo de aceitação de sua raça/etnia e as características fenotípicas ligadas à raça negra.

No grupo das católicas, por sua vez, se sobressai mais o enfoque no bem que elas percebem que podem fazer à comunidade, através da religião, da evangelização. Esse que seria, segundo elas, um dos papéis que a mulher pode desempenhar na Igreja, como catequista, fazendo parte de uma pastoral, participando de grupos, das missas, da liturgia, além de ações informais que podem fazer no seu dia-a-dia, junto às suas famílias e a comunidade.

Por fim, analisando tudo que foi trazido pelas participantes, à luz da teoria das representações sociais, pôde-se perceber que apesar de pintar-se uma representação da mulher com alguns elementos em comum nos dois grupos, por exemplo ligados a visão mais tradicional da mulher - como a maternidade e a feminilidade - aparentam ter

elementos de ancoragem distintos e relacionados às suas respectivas religiões. Dentre as Católicas, vê-se Maria sendo colocada enquanto um exemplo a ser seguido no tocante à maternidade - com seu apoio, sua vida voltada à seu filho - e em certos elementos elencados como femininos, valorizados na Igreja como conduta esperada para as cristãs, como a doçura, a modéstia, a disposição em ajudar os outros.

Apenas uma dentre as Católicas, a mais jovem, Agatha, quando inquirida sobre se haveria alguma figura feminina que ela considerava um exemplo, não trouxe Maria - falou que não havia nenhuma pessoa que exercesse essa função para ela - e toda a sua fala, durante a entrevista, seguiu um rumo diferente das outras fiéis, enfatizando a importância da liberdade de escolha da mulher, não sendo evocado o papel da mulher como mãe, nem sua função de evangelizar, como foi tão bem marcado pelas outras participantes. O que deixa indícios de que ela compartilha de uma representação da mulher mais ancorada nas ideias feministas.

No Candomblé, por sua vez, quando questionadas sobre sua relação com os *Orixás* femininos, em especial seus *Orixás* de cabeça, foi notada uma semelhança entre as características atribuídas a essas figuras e os discursos das participantes sobre si e sobre como compreende o que é ser mulher. Possivelmente, a despeito da multiplicidade de representações da mulher no Candomblé, pelos *Orixás* femininos terem cada um personalidades e funções distintas, aquele que rege a cabeça das filhas de santo que foram entrevistadas é quem aparece enquanto figura de ancoragem.

Como exemplo, é possível elencar a entrevista de Bianca. A participante deixa transpor um elemento central, que perpassa toda a sua narrativa, que é a capacidade da mulher de gerar vida, então ela fala da maternidade, ela traz explicações para certas interdições ritualísticas que se colocam para a mulher, como tocar o Ilú, que passam pelo cuidado com o ventre, com o útero; assim como em relação à proibição da feitura do sacrifício animal, justificada a partir da ideia de que a mulher é quem dá à luz, não podendo tirar a vida. Ela faz uma descrição de seu Orixá que se relaciona bastante com aquilo que veio se destacando na sua fala “Não só... não por ser de Oxum, pelo que as pessoas falam, né? Que é a Deusa da beleza, a Deusa não sei de quê, a Deusa do amor. Não, é porque é a Deusa da fertilidade, sabe? É a deusa da água, então sem água a gente não vive”.

Considerações Finais

Apesar do número limitado de participantes, essa pesquisa se mostrou rica por apontar para diversas questões que tocam a vivência da mulher e seu envolvimento religioso que podem ser melhor investigadas. A relação das fiéis com as representação de figuras femininas em cada religião merece um olhar mais atento. Pergunta-se, a partir do que foi observado na entrevista de Agatha, se o discurso que ela traz de liberdade e igualdade, representa o posicionamento de uma geração de católicas que tiveram um maior contato com os ideais feministas, mais consolidados e massificados nas últimas décadas; e, se sim, quais seriam os possíveis conflitos e tensionamentos enfrentados por esse grupo com relação a visões mais tradicionais do catolicismo para com a mulher. Dentre as candomblecistas, destaca-se a possível relação íntima entre seus *Orixás* de cabeça e suas vivências enquanto mulheres - para um resultado mais concreto faz-se necessário um estudo mais amplo com diversas filhas de santo, relacionando suas percepções sobre como é ser mulher com seus *Orixás* regentes. Aponta-se, também para a relevância deste estudo no contexto atual que enfrentamos no país, por abrir espaço para que mulheres de diferentes grupos sociais expressem-se sobre suas experiências atravessadas pelas questões de gênero - sobretudo as mulheres candomblecistas, que também sofrem a influência das questões raciais, precisando enfrentar o fardo do preconceito religiosa.

Referências

- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: **História das mulheres no Brasil**. 2001. p. 45-77.
- BASTOS, Ivana Silva. A visão do feminino nas religiões afro-brasileiras. **CAOS-Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 14, 2009.
- CORDOVIL, Daniela. Espiritualidades feministas: relações de gênero e padrões de família entre adeptos da wicca e do candomblé no Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 110, p. 117-140, 2016.
- GONZALEZ, Débora de Fina. Entre público, privado e político: avanços das mulheres e machismo velado no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 239-243, 2014.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**, 2010.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. In: **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2009.

PARÉS, Luis Nicolau. A formação do Candomblé: história e ritual da nação Jeje na Bahia–2ªed. **Ver.–Campinas-SP: Editora da UNICAMP**, 2007.

PRANDI, Reginaldo; DOS SANTOS, Renan William. Mudança religiosa na sociedade secularizada: o Brasil 50 anos após o Concílio Vaticano II. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 2, p. 351, 2015.

SANTOS, M. de F. de S. A teoria das representações sociais. **Diálogos com a teoria da representação social**, p. 13, 2005.

TORRES, Marco Antonio. Antagonismos entre o magistério católico e as conquistas de mulheres católicas a partir da teoria do discurso. **Revista mal-estar e subjetividade**, n. 1, p. 145-160, 2005.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

“A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA”¹²¹ – MULHERES NEGRAS, FEMINISMOS E REFORMA TRABALHISTA

Maria Clara Lima de Menezes

RESUMO

O mercado de trabalho brasileiro é marcado por uma intensa rotatividade, baixos salários e por uma forte presença do setor informal. Tais dificuldades são agravadas pela presença da reforma trabalhista nesse novo contexto de reestruturação produtiva e de flexibilização que marca o capitalismo atual. A reforma vem para pôr em prática as demandas do setor patronal em detrimento da saúde física e mental dos trabalhadores, assim como os elos de identidade e luta que viriam do processo produtivo. Nesse contexto, as mulheres negras representam o degrau mais baixo na pirâmide social e laboral. Considerando que, a partir de uma pesquisa (2016) realizada pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mulheres negras representavam o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico. Assim, este trabalho se propõe a analisar de que forma as mulheres negras estão inseridas no mercado de trabalho brasileiro, quais as condições presentes neste contexto e de que maneira a reforma trabalhista aprovada em 2017, sob Lei número 13.467/2017, impacta na realidade dessas mulheres e no seu modo de vivenciar o mundo do trabalho a que estão inseridas. A metodologia adotada para construção deste trabalho foi de ordem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica, histórica e econômica, sobre o papel das mulheres, especialmente as mulheres negras no mercado de trabalho e a presença das teorias feministas aprofundadas a partir da segunda metade do século XX e que levantaram diversas bandeiras para emancipação feminina e para importância da estruturação de um feminismo negro.

Palavras-chave: Mulheres negras. Teorias feministas. Reforma Trabalhista. Mercado de trabalho.

Introdução

Este trabalho surge de uma inquietação um tanto invisibilizada que nos assola diariamente enquanto mulher e enquanto minoria, tanto numa sociedade civil marcada

¹²¹ SOARES, Elza. A carne. In.: Do Cócix Até O Pescoço. Brasil, 2002, 1 CD. Faixa 6 (4 min 50).

pelo preconceito de gênero, classe, e sexualidade, quanto num mundo do trabalho que carrega as mesmas desigualdades e dificuldades a serem estudadas e enfrentadas dia após dia: qual o papel das mulheres no mercado de trabalho brasileiro? Todas as mulheres têm as mesmas oportunidades ou enfrentam as mesmas dificuldades? Qual a especificidade da mulher negra nesse mundo do trabalho desigual? Uma desigualdade que é fruto de um processo histórico de colonização e exploração, tanto de corpos quanto de riquezas; da tutela¹²² das populações indígenas, quilombolas, do campo; e como um problema de saúde pública, por parte dos negros¹²³. Herança de uma sociedade que traz a marca da escravidão consigo até os dias atuais e na contemporaneidade desempenha quase que os mesmos papéis existentes dois séculos atrás.

Dito isso, esse trabalho procurou analisar de que forma as mulheres negras estão inseridas no mercado de trabalho brasileiro, quais os possíveis impactos da reforma trabalhista nessa experiência e de que forma as mulheres negras são vistas e descritas nas imagens socio históricas, perpassando a luta feminista da primeira metade do século XX e a importância do fortalecimento do feminismo negro. Para tanto, procurou-se fazer uma pequena análise do papel desempenhado pelas mulheres negras na escravidão e como esse papel concebido se transporta para os dias atuais. Tal análise se baseou na obra “Mulheres, Raça e Classe” da ativista política e feminista estadunidense, Angela Davis, além de unir pesquisas sobre raça, etnia e participação política; contemplando também os estudos acerca dos fenômenos ocorridos no mundo do trabalho na contemporaneidade a partir da averiguação de dossiês, pesquisas estatísticas e sociais voltadas para interseccionalidade entre trabalho, gênero e raça.

A partir dessas considerações, este trabalho estruturou-se em dois eixos principais: a) a explanação sobre a problemática negra no período da escravidão, partindo da obra de Davis; b) a análise de como a Reforma Trabalhista, aprovada no Governo Temer, em 11 de novembro de 2017, anuncia novos itens que tendem a impactar o trabalho produtivo, assim como a vivência e experiência do mundo do trabalho por parte dessas mulheres inseridas majoritariamente no mercado informal ou de trabalhos

¹²² Ver OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *MANA*, v. 4, n. 1, pp. 47-77, 1998. Ou, LIMA, Antônio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil. *MANA*, vol. 21, n. 2, pp. 425-457, 2015.

¹²³ Ponto visto no início da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e uma sociologia voltada para a raça e o crime, estando essas duas intrinsecamente ligadas através da crença na degenerescência trazida pela mestiçagem. Ver RODRIGUES, Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime. *História, Ciência, Saúde*, Manginhos, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, 2008.

domésticos. Este trabalho tem o objetivo de servir como ponto de partida para uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema posteriormente, a fim de abordar muito mais que a questão em si, mas sim os problemas e questionamentos que devem ser feitos para chegar a um apanhado da sociedade brasileira de forma mais ampla e completa.

A imagem sócio histórica da mulher negra: trabalho e raça como categorias dependentes

A inquietação trazida neste trabalho têm início com a leitura do livro da Djamila Ribeiro, *O que é lugar de fala?*. Em um dos trechos do livro que se refere a importância da criação do feminismo negro, aparece um questionamento central: quando as feministas (em sua maioria brancas) com o movimento sufragista, saíram às ruas para reivindicar o direito ao voto e posteriormente a educação formal, estavam as mulheres negras compondo esta pauta? Segundo Angela Davis (2016), no interior da longa campanha pelo sufrágio feminino, “mulher” aparecia como critério, mas nem toda mulher parecia estar qualificada para esta luta.

As mulheres negras, por exemplo, eram praticamente invisíveis no meio desta campanha e,

Embora Susan B. Anthony e Elizabeth Cady Stanton tenham persuadido diversas líderes operárias a protestar contra a não concessão do voto às mulheres, a massa das trabalhadoras estava muito mais preocupada com seus problemas imediatos – salários, jornadas, condições de trabalho – para lutar por uma causa que parecia imensamente abstrata (DAVIS, 2016, p. 146).

Porém, quando considerada as condições de vida da população negra e trabalhadora nesse meio, a realidade do direito ao voto não excluía essa população – seja homem ou mulher – da completa falta de oportunidades e de condições de melhoria de vida: “A igualdade política não abriu porta para igualdade econômica” (*idem*).

É justamente a partir dessas condições que mesmo com a “primeira” onda feminista e suas pautas, as mulheres negras e/ou trabalhadoras que enfrentaram (enfrentam) discriminações constantes, não compartilhavam de suas bandeiras de luta. Para população negra, especialmente às mulheres, trabalhar é uma realidade bem antiga que a luta feminista branca do início do século XX não compreendia.

Segundo uma das visões racistas (ALMEIDA, 2018) encontradas nessa sociedade, a população negra, por sua vez, já “possui” a aptidão necessária para o trabalho e já

desenvolviam essa função – seja forçosamente ou não. “Proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos de escravidão” (DAVIS, p. 17).

Havia um preconceito étnico-racial até mesmo dentro do movimento feminista da primeira metade do século XX. A campanha adotada não contemplava as mulheres negras, especialmente, por estarem "acostumadas" ao trabalho pesado desde criança. Reivindicar o seu direito de trabalhar era uma ação que lhes foi tirada e colocada sob tutela de seu senhor.

No que concerne aos homens e mulheres negros, o gênero não conformava sua disposição ao trabalho, que nesse caso era precário e compulsório. A "ideologia da feminilidade", como coloca Davis (2016,) não tinha seus "benefícios"¹²⁴ usufruídos pelas mulheres negras que, enquanto trabalhadoras escravas e agrícolas, não vestiam o estereótipo de donas de casa. Assim, as mulheres negras sofrem duas opressões que se completam: a opressão vinda do trabalho compulsório escravo e a de sexo-gênero. Pois, no que se refere ao trabalho, a exploração sofrida pelas mulheres se equiparava a dos homens, e quando era conveniente para o senhor, este usava de seu poder enquanto homem para abusar das escravas, mulheres, configurando uma opressão de gênero a partir dos abusos e coerções sexuais.

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modo cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, p. 19).

As mulheres, nesse contexto escravocrata, eram um produto necessário para a expansão da mão-de-obra escrava¹²⁵ e o trabalho infantil era normalizado, já que a opressão escravocrata era maior que o preconceito de gênero; a exploração, então, era o modo de reprodução da escravidão.

¹²⁴ A mulher foi realocada a um papel privado, de dona de casa, de acordo com o estereótipo da feminilidade e fragilidade feminina. Entretanto, esse papel ficou mais circunscrito as mulheres brancas, tidas como donas do lar e mulheres exemplares, que cuidavam da família e colocava seus deveres enquanto mulher acima de tudo, fruto de um destino construído socialmente para elas (BEAVOUIR, 1967; 1970).

¹²⁵ Não só no nesse contexto, mas também em períodos de crise econômica e social, como o pós guerra na Europa, em que as mulheres são fortalecidas para ir para o campo de batalha ou para as fábricas, seja como enfermeira ou trabalhadoras pesadas, e num próximo momento, de “bonança”, são incubadas novamente ao seu papel biológico, de mãe e esposa presente, a fim de voltar a conformidade da ordem previamente estabelecida da família heteronormativa e branca.

Já no panorama do capitalismo moderno, desde o século XIX, as transformações econômicas obtidas com a Revolução Industrial na Inglaterra, passou a abrigar a mão de obra feminina em diversas esferas da produção, desde um trabalho mais “leve” ao mais pesado, como puxar barcos nos canais (MARX, 1965 *apud* DAVIS, 2016) já que a manutenção dessas mulheres no trabalho está abaixo do cálculo do capitalista: é uma mão-de-obra sem um valor previamente dado.

Assim, essas mulheres tiveram presentes em praticamente todas as etapas da expansão do capital, no entanto, como apresentado por Helena Hirata (2002) num estudo sobre o trabalho de mulheres em fábricas de eletroeletrônicos na França e no Brasil, mostrou que o preconceito de gênero ainda está plenamente presente, seja na medida em que as mulheres não alcançam os cargos de gerente mesmo desempenhando quase que as mesmas funções masculinas ou tendo melhor qualificação, ponto mostrado no fenômeno do “teto de vidro”¹²⁶ (PRONI; PRONI, 2017); ou pelo fato de serem relegadas a funções em que a delicadeza e o pressuposto de mãos menores – “uma característica típica das mulheres” – se sobressai, como a verificação das peças produzidas ou a manuseio para lidar com as peças menores.

No que concerne a população negra especificamente, o fenômeno do “teto de vidro” toma maiores proporções: de acordo com pesquisas apresentadas no Boletim DIEESE (2002)¹²⁷, a maior taxa de contratação de negros em cargos de chefia, levando em consideração a população negra em Salvador que é de 81,1%, é de apenas 10,3%. Uma das maiores discriminações sofridas pela população negra se dá pela dificuldade de acesso ao trabalho, já que na maioria possui uma qualificação baixa, unindo-se ao fato de as grandes empresas não contratam pessoas negras e quando o fazem, são para cargos que exigem uma menor qualificação, a exemplo do setor de limpeza, terceirizados; e que consequentemente apresentam uma menor remuneração.

¹²⁶ O fenômeno do “teto de vidro” colocado pelos autores no artigo *Discriminação de gênero em grandes empresas no Brasil* (2017) se refere ao fato de que, mesmo quando inseridas no mundo corporativo e na realidade de grandes empresas, as mulheres raramente chegam às posições mais hierárquicas dessas empresas pois tais cargos geralmente estão reservados aos homens.

¹²⁷ Mapa do negro no mercado de trabalho no Brasil. Relatório de pesquisa do INSPIR – Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial, em parceria com o DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos socioeconômicos, p. 179, junho de 1999. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/1999/relatorioPesquisa.pdf>>. Acesso em 19 de junho de 2019.

E no que trata das mulheres, mesmo ascendendo a cargos de trabalhos formais, a marca da discriminação por gênero ainda coloca essas mulheres na categoria de delicadas ou “sexo frágil”. Mas em que ponto as mulheres, passado o trabalho em fábricas e/ou nas lavouras, foram realocadas a esse papel de donas de casa, cozinheiras ou desempenharem funções no mercado de trabalho tidas como “funções femininas”? Ainda, todas essas mulheres, sejam brancas ou negras, estão inseridas nesse mesmo estereótipo?

Angela Davis (2016, p. 25) coloca que, à medida que a ideologia da feminilidade, tida como um subproduto do processo de industrialização, se assentou no meio social e se disseminou a partir dos romances escritos com finalidade o público feminino; ou a propaganda capitalista, através de programas no rádio ou na tv de produtos para o cabelo, de revistas, produtos eletroeletrônicos, entre outros. Tudo isso passou a alocar as mulheres brancas numa esfera totalmente diferente e separada da esfera do trabalho produtivo, fazendo com que a propaganda do capitalismo industrial separasse a economia doméstica da economia pública, instituindo a inferioridade das mulheres com muito mais força. Com esse fenômeno, as mulheres passaram a carregar o estereótipo de “mães” e “donas de casa”, conferindo a marca fatal do seu papel de inferioridade no seio social. Entretanto,

[...] entre as mulheres negras escravas, esse vocabulário não se fazia presente. Os arranjos econômicos da escravidão contradiziam os papéis sexuais hierárquicos incorporados na nova ideologia. Em consequência disso, as relações homem-mulher no interior da comunidade escrava não podiam corresponder aos padrões da ideologia dominante (*idem*).

Assim, findado o tráfico e a escravidão institucionalizada, de que forma os escravos, especialmente as mulheres negras e seus filhos, foram inseridos na nova sociedade brasileira que tinha início com a instituição da República, em 1889? O liberalismo imposto pela República e as novas formas do capitalismo que iam tomando corpo com a tardia industrialização brasileira da década de 30 do século passado, passou a integrar em sua pauta de melhorias econômicas e sociais através da industrialização a população escrava recém liberta? Até que ponto o preconceito étnico-racial não se mantém até os dias atuais e se alia a opressão de gênero para alocar as mulheres negras a um papel subalterno, informal e invisibilizado dentro do mercado de trabalho brasileiro, já desigual e informal? Ainda, qual a importância da legitimação de um feminismo negro para englobar as pautas necessárias para o fortalecimento da luta da mulher negra?

O mercado de trabalho, a reforma trabalhista e a interseccionalidade de fatores

Ainda, o Brasil atual, especialmente a respeito do mercado de trabalho, enfrenta crises graves e requer resoluções urgentes. Marcado por uma desigualdade social e racial que passam a serem aprofundadas nesse novo panorama do capital, o mercado de trabalho brasileiro se mostra com uma intensa rotatividade, baixos salários, uma forte presença da informalidade em todos os setores da economia – de produtos, serviços etc. Ainda, a perda de uma possibilidade de identidade coletiva via o trabalho (SENNETH, 2002; BEAUD e PIALOUX, 2009), pela baixa tradição sindical, em grande medida advinda da informalização do trabalho; do processo escravizador; de uma indústria marcada pela produção de commodities; de um processo de industrialização frágil e realizado de maneira pouco cuidadosa que não conseguiu acompanhar a democratização do acesso à educação e se fez a partir de uma importação do ideário norte-americano, na figura dos Estados Unidos; ainda, com uma mão-de-obra estrangeira, vida da Europa e da Ásia, e que não conseguiu construir um panorama produtivo que incluísse de forma completa os negros recém libertos na “nova” sociedade brasileira que ali tinha início.

A população “livre”, composta pelos escravos libertos, não foi inserida de maneira homogênea dentro do panorama capitalista que se instaura com a Revolução Industrial na Europa, e que começava a “dar as caras” no Brasil, no início da década de 30, fruto da instauração do Estado Novo (CAPELATO, 2002). A população negra então livre, mas sem possibilidade de obter uma mobilidade social e/ou econômica a partir dos preconceitos de raça deixados pela escravidão, não conseguiu ser inserida formalmente no mercado produtivo, e representa grande parcela do setor informal, precário e subalterno presente no mercado de trabalho brasileiro.

Tais características se assentam num processo de acumulação baseado na escravidão e com isso, no fosso de desigualdades criado por ela. A escravidão no Brasil não pode ser vista apenas como um acontecimento histórico, mas como uma indústria sustentada pela exploração de corpos negros e baseada no pressuposto diferenciador das raças em seu aspecto biológico e posteriormente social, criado pela Ciência (SCHWARCS, 1993). Assim, o cerne do capitalismo brasileiro tem início não no “fim” da escravidão, mas em seu início (PRADO, 1979).

Devido a este fato, as mulheres negras representam o degrau mais baixo na pirâmide social e laboral. De acordo com uma pesquisa¹²⁸ desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016, 39,6% das mulheres negras compõem uma relação precária de trabalho, em segunda posição os homens negros, com 31,6%, depois as mulheres brancas, com 26,9% e, por último, os homens brancos, com 20,6%. Ainda de acordo com a pesquisa, mulheres negras representavam o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico.

Assim, esse preconceito de raça e gênero transpõe a realidade social e chega ao mundo do trabalho. Este mercado de trabalho que se encontrava com problemas desde a sua formação tem, no último ano, um agravante: a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017). Aprovada no governo Temer (2016-2018) sob o véu de uma “modernização trabalhista”, a reforma representa o ganho das demandas do setor patronal em detrimento da condição de proteção social vivenciada pelos trabalhadores num mundo do trabalho (CASTEL, 1998) que já estava presente — antes da reforma — no panorama de reestruturação produtiva do capital e no novo capitalismo (LAPIS, 2011). Entretanto, a sociedade salarial como colocada por Castel, representava uma possibilidade de trabalho formal e proteção social através do mundo do trabalho e do emprego, de acordo com os itens presentes na antiga Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), criada em 1943, durante governo de Getúlio Vargas. A antiga CLT, mesmo que a passos lentos, representava possibilidade de emancipação feminina a partir do trabalho, preocupava-se com igualdade de direitos trabalhistas para homens e mulheres e tendia a gerar políticas públicas para combate à discriminação no emprego (PRONI; PRONI, 2017).

No entanto, para a população negra a realidade sempre fora repleta de obstáculos, seja pela dificuldade e/ou pela falta de acesso à educação e, pelo preconceito de raça latente que permeia a realidade brasileira. Ainda, quando acessado esse mundo do trabalho, a discriminação diária se dá de forma direta ou indireta – seja verbal, física, ou pela reprodução de estereótipos étnicos que inibem e invisibilizam essa população para uma ação política e econômica completa.

¹²⁸ PINHEIRO, Luana Simões et al. Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014. IPEA, Brasília, n. 24, mar., 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160309_nt_24_mulher_trabalho_marco_2016.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

Uma situação que já era precária tornar-se pior através da constante flexibilização dos contratos de trabalho e da dificuldade de obter um emprego formal com contrato por tempo indeterminado. Essa flexibilidade pode ser vista através de dois fatores (KREIN, 2018): 1) a taxa de informalidade que representa, muitas vezes, a ilegalidade ou o emprego em trabalhos insalubres, 2) a taxa de rotatividade deste mercado, “[...] que tende a ser pró-cíclica, capta o fluxo entre os despedidos e os admitidos no mercado de trabalho” (*idem*).

Como a reforma passa a estimular tipos de contratos atípicos, ela acaba por contribuir para precarização do mercado de trabalho, à medida que gera ocupações inseguras e sem garantia de recebimento de um salário básico. Considerando que os vínculos atípicos se configuram a partir da constante subordinação do empregado ao empregador, à medida que pode ser chamado a qualquer momento para trabalhar, sem uma carga horária definida e por conseguinte, sem salário definido, como é o caso do tipo de contrato de trabalho intermitente, sujeito sempre às flutuações do mercado.

Com isso, a Reforma Trabalhista representa um novo marco na regulação e regulamentação do mundo do trabalho, imposto num panorama de crises, investida neoliberal e mudanças na forma de produzir e de consumir no Brasil e no mundo. O texto da reforma (CESIT, 2017), com diversos novos itens e outras adaptações da velha CLT, realoca essa população negra e mulher num contexto histórico de desigualdades amplificado pelo novo processo de acumulação, destinando-as a um papel subalterno e propícios a danos permanentes em sua condição enquanto pessoa e trabalhadora.

Considerações finais

Este trabalho procurou analisar a interseccionalidade entre trabalho gênero e raça, tomando como ponto de partida a escravidão e os efeitos causados por ela ao longo do século XX; além das novas transformações no mundo do trabalho brasileiro e mundial, na figura da reforma trabalhista. Com isso, percebemos como a contemporaneidade, especialmente brasileira e seu mercado de trabalho, apresenta quase que as mesmas distinções raciais e preconceitos de gênero e raça dos séculos passados. Entretanto, não se pode dizer que não avançou quanto ao acesso dessa minoria a locais de discussões e ações políticas, como as universidades, e a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho.

No entanto, esse acesso ainda se dá de maneira extremamente restrita e dificultada pelas opressões sutis ou não, sofridas diretamente pela população negra, especialmente as mulheres. As quais foram incumbidas a um papel de trabalhadora desde sua tenra idade e excluídas dos espaços de decisão pelo fato de serem mulheres e negras. Todo esse foço social causado pela escravidão e a impossibilidade das nações, especificamente do Estado brasileiro, de inserir essa população de forma digna no espectro nacional, confere a realidade atual um panorama de crise política, social e econômica e a ascensão do neoliberalismo e do conservadorismo, na figura das reformas trabalhista e previdenciária, e do atual (des)governo.

Tal realidade é enfrentada arduamente por essa população e requer que a analisemos de maneira completa e profunda, a fim de delegarmos a nós mesmos no papel de atores políticos, estudantes e seres sociais com possibilidade de ação concreta. Este trabalho serve como um pontapé inicial para uma pesquisa mais aprofundada acerca do tema e de forma alguma esgota qualquer estudo sobre as dificuldades enfrentadas por essa população, assim como dos impactos da reforma trabalhista após mais de um ano de sua implementação. Devemos, portanto, ficarmos atentos às transformações que estão a nos cercar e participar dos locais de discussão política, dando cara ao nosso papel de mulher, estudante e feminista.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Editora Letramento, 2018.

BEAUD, Stéphane; PIALOUX, Michel. **Retorno à condição operária:** investigação em fábricas da Peugeot na França. São Paulo: Boitempo, 2009.

BEAVOUIR, Simone. **O segundo sexo** - fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, ed. 4, 1970, p. 309.

_____. **O segundo sexo** - a experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, ed. 2, 1967, p. 499.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social** – uma crônica do salário. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1998.

CESIT. Dossiê: Reforma Trabalhista. UNICAMP, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

KREIN, José Dari; GIMENEZ, Denis Maracci; SANTOS, Anselmo Luis dos. **Dimensões críticas da reforma trabalhista no Brasil**. Campinas, São Paulo: Curt Nimuendajú, 2018, p. 308.

LAPIS, Naira. Acumulação flexível. IN: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011.

PRADO, Caio Jr. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

PRONI, Thaíssa Tamarindo da Rocha Weishaupt; PRONI, Marcelo Weishaupt. Discriminação de gênero em grandes empresas no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, 26 (1), 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento: Justificando, 2017, p. 112.

SENNETH, Richard. **A corrosão do caráter** – as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, ed. 6, 2002.

SCHWARCS, Lílian M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



MARCHA DAS MULHERES NEGRAS, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA.

Rejane Pereira

1.Introdução

O feminismo tem provocado e continua provocando reflexões políticas quanto à opressão/dominação a que se submetem as mulheres, nas diversas realidades na sua existência, marcada pela exclusão.

Nós, mulheres negras¹²⁹; eu, mulher negra – ativista, militante e comprometida com o enfrentamento ao racismo e, ao mesmo tempo, engajada na Rede de Mulheres Negras de Pernambuco e em diversas mobilizações, fiz parte do comitê que impulsionou a Marcha das Mulheres Negras no Estado de Pernambuco. Momento de construção coletiva de uma agenda positiva, que dialogava com os temas da marcha e, mobilizações diversas, objetivando a participação das mulheres negras na marcha nacional, participando assim da vida política e buscando a garantia de seus direitos sociais. Como destaca Carneiro (2003, p.05)

O que impulsiona essa luta é a crença na possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário, tendo como base os valores expressos pela luta anti racista, feminista e ecológica, assumidos pelas mulheres negras de todos os continentes, pertencentes que somos à mesma comunidade de destinos. Pela construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade.

Em Pernambuco, durante o processo de construção do Comitê Impulsor da Marcha, realizamos um seminário estadual que dialogava sobre políticas públicas para mulheres negras. Nele constatamos que não havia no Estado políticas pública de enfrentamento à violência e ao racismo em relação às mulheres negras, referendando os dados nacionais apresentados no Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2015) que

¹²⁹ Expressão empregada às negras militantes.

informava claramente que “os homicídios de negras aumentaram 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 vítimas” (Idem, 2015).

Portanto, as mulheres negras chamaram “Marcha de Mulheres Contra o Racismo, à Violência e Pelo Bem Viver” para visibilizar a luta pela resistência e a importância do protagonismo das mulheres negras. Na historicidade teórica e metodológica, a pesquisa questiona como as mulheres negras marcharam contra o racismo, à violência e pelo bem viver em defesa de uma luta antirracista para designar a trajetória das mulheres negras. Por considerar que ainda existem lacunas na historicidade brasileira, faz-se urgente documentar que as mulheres negras são protagonistas e conseguiram romper o silêncio através de suas vozes, colocando para o Estado Brasileiro que é preciso um novo pacto civilizatório.

Neste sentido, objetivou-se neste levantamento de dados, contribuir para o reconhecimento da mulher negra como protagonista na luta feminista em movimentos sociais no Brasil. Para tal percurso, buscou-se conceituar feminismo no contexto histórico; delimitar movimento social¹³⁰ e movimento feminista negro¹³¹; relacionar o movimento feminista à protagonização da mulher negra brasileira.

Estas questões serão baseadas no aporte teórico de Sueli Carneiro (2003), Lúcia Xavier (2010), Jurema Werneck (2017), Matilde Ribeiro (1998), Suzan Besse (1999), Betânia Àvila (2007), Daniela Tavares (2010) visando aprofundar o estudo a respeito das categorias de gênero, raça, feminismo, feminismo negro e movimento de mulheres.

2. Movimentos Sociais e Feminismo

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por “atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais” (Gohn 2000, p. 13). Nesse caráter se inclui o Movimento Feminista Brasileiro, desde seu início identificado com as lutas populares e pela democratização do país. Nessas ações se inclui as atrizes mulheres negras.

No Brasil, o movimento feminista tem sua fase embrionária, no final do século XIX, apresentando um caráter particular desafiador da ordem conservadora que “excluía

¹³⁰ Para efeito de delimitação do escopo, tomar-se-á como ponto de partida as abordagens norte-americanas acerca de movimentos sociais, visto que apresentaram hegemonia por várias décadas (GOHN 1997, p.23)

¹³¹ Expressão designar a trajetória das mulheres negras no interior do Movimento Feminista Brasileiro. Vide Carneiro (2003, p. 118)

a mulher do mundo público, portanto, dos direitos como cidadã, e também as propostas revolucionárias, que viam na luta das mulheres um desvio da pugna do proletariado por sua libertação”. (PINTO, 2003, p. 09)

No ano de 1922, surgiu a Federação Brasileira para o Progresso Feminino – FBPF, que pleiteava tornar as mulheres donas-de-casa mais competentes, bem como agentes mais competentes na vida pública, que, em 1932 conquistaram duas vitórias políticas: a instituição do Dia das Mães e o direito das mulheres de votar.

Outro marco expressivo de mobilização das mulheres ocorre nas décadas de 60 e 70, em momento que o movimento reapareceu apresentando “algumas características dos movimentos que surgiram na Europa e nos Estados Unidos nos anos 60” (SOARES, 1998, p.36).

Devido à repressão e falta de espaços para a mobilização dos Movimentos, surge à forte relação da Igreja Católica que aparece como espaço permissivo à articulação da resistência. Faz-se importante destacar que “a instituição estava em busca de restabelecer sua influência dentro da sociedade social civil e procurava acima de tudo manter o controle ideológico sobre a família” (BESSE, 1999, p. 92) e, por isso “A Igreja progressista ofereceu um guarda-chuva organizacional.” (ALVAREZ, 1988 apud SOARES, 1998 p.40)

Raimundo; Gehlen; Almeida (2004) colocam que devido ao atrelamento de Movimentos Sociais a setores da Igreja Católica, questões centrais como liberdade sexual, direito ao aborto e direito ao divórcio de Movimentos Feministas internacionais foram impossibilitadas de serem trabalhadas. Soares (1998) afirma que, a partir dessa junção “criou-se uma relação ao mesmo tempo conflitiva e de solidariedade entre as mulheres das Comunidades Eclesiais de Base e as feministas, fazendo surgir um amplo movimento de mulheres”.

Um desses foi o Movimento de Mulheres Negras do Brasil, que emergiu no final da década de 70, devido às angústias e insatisfações das feministas negras, que não eram vistas a partir de sua especificidade.

O Movimento de Mulheres Negras surge com a proposta de reconhecimento das opressões de gênero, intragênero¹³² e racial, vividas pela mulher negra “A

¹³² Opressão sofrida por mulheres que não apresentam a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, ou seja, padrões eurocêtricos. (Carneiro 2003, p. 118)

diversificação das concepções e práticas políticas que a ótica das mulheres dos grupos subalternizados.” (CARNEIRO, 2003, p. 119).

Em 1988 ocorreu o primeiro encontro específico de mulheres negras, marco na trajetória da construção das organizações negras, em Valença, Rio de Janeiro. No boletim informativo, elaborado no encontro, as mulheres negras já iniciaram o texto deixando claro que não havia interesse em rachar com os Movimentos Sociais.

Assim, Sueli Carneiro (2003) propôs “enegrecer o feminismo”, expressão que foi designada para a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro.

De acordo com Gonzalez (2003), há de se balizar duas discussões que permeiam o movimento feminista negro desde seu despontar. A primeira diz respeito às contradições que historicamente marcaram a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista e a discussão que transpõe o movimento feminino negro se refere à crítica fundamental que a ação política das mulheres negras introduziu no feminismo e, que vem alterando significativamente as percepções e comportamentos do movimento e de instituições sociais.

Segundo Ribeiro (1998), “os negros e as negras estão nas “Antilhas”, estão no mundo, e infelizmente as desigualdades também”. A partir da atuação do movimento social, importantes passos foram dados.

Dentro do próprio movimento ou fora dele, as mulheres negras lutaram e lutam em marcha pela consolidação de seus direitos e para que a cor tenha visibilidade.

3. Ancestralidade e a marcha das mulheres negras

Para falar e escrever sobre ancestralidade, faz-se necessário pontuar as modificações na LDB no tocante à inserção da história e da cultura Afro-brasileira e Afro no currículo da Educação Básica, visto que reconhecer as contribuições dos povos africanos promove uma educação para a diversidade.

As religiões de matriz africana e afro-brasileira eram e são fontes simbólicas para uma centralidade da ancestralidade.

Segundo Sales(2009), na década de 80, os movimentos sociais negros incorporam em suas narrativas políticas às comunidades religiosas de matriz africana como parte relevante de suas lutas históricas de emancipação negro-africana no Brasil e as

comunidades religiosas tradicionais tornam-se fontes “puras” de autenticidade, pontos de nucleação em uma ancestralidade africana.

Os movimentos negros, bem como o Movimento de Mulheres Negras incorporam em suas narrativas históricas e política as comunidades religiosas de matriz africana como parte das suas lutas históricas de emancipação negro-africana no Brasil, aponta Sales (2009), o que demonstra o quanto a Marcha das Mulheres Negras usou do simbolismo da ancestralidade, já que foram, também, as ruas contra intolerância e a favor da liberdade religiosa como parte da sua luta.

Procurou-se, para embasar o diálogo sobre ancestralidade presente na marcha das mulheres negras, entrevistar integrantes do candomblé e ativistas. Foram entrevistadas a professora e Mãe de Santo, Denise Botelho¹³³, mãe Denise descreve que a ancestralidade é

na perspectiva das religiões de matrizes africana e indígena (falo do candomblé, Gueto) a relação mítica que me liga ao meu orixá; tenho uma relação com Ogum, meu astral primordial. Essa ancestralidade faz com que eu tenha determinadas responsabilidades na terra, determinadas obrigações, afinal de contas, faço parte de uma linhagem de um ferreiro celestial (Denise)

Outra entrevistada, Verônica Santos¹³⁴, aborda que ancestralidade é “respeitar aos mais velhos e velhas, como Mãe Amara; Ter a cabeça para traz; Ir atrás do passado para se relacionar com o presente para construir a história.” (Verônica)

Diante dos posicionamentos das entrevistadas, conclui-se que a ancestralidade e a resistência estiveram presentes na marcha desde o princípio de formação até a sua chegada a Brasília, para referendar o pacto civilizatório. A marcha, também, usou de ancestralidade e resistência quando durante sua abertura, no cortejo inicial, as Yabás e Mães de Santo estavam na faixa inicial.

4. Marcha das Mulheres Negras

¹³³ Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e Coordenadora do mestrado Cultura e Identidade da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ

¹³⁴ Professora, participante do terreiro de mãe Amara – Iley Obá Xangô Acoloyá, ancestralidade Abolá, Nagô

Na perspectiva de mulheres negras protagonistas, construiu-se coletivamente durante quatro anos no Brasil, com mulheres de outros países, uma ação política, para enfrentar o racismo e a violência, na perspectiva do Bem Viver que visou protagonizar uma luta em defesa do reconhecimento da pauta política da população negra em busca da construção e defesa de um novo marco civilizatório da sociedade, a Marcha das Mulheres Negras.

A marcha teve seu início no encontro paralelo da sociedade civil para o AFRO21, Evento da Organização das Nações Unidas – ONU, no qual se declarou o reconhecimento dos povos afrodescendentes como um grupo distinto, cujos direitos humanos precisam ser defendidos e protegidos. Neste evento foi declarada a década internacional de Afrodescendentes.

Ao longo de três anos foram realizadas agendas, debates, rodas de diálogos, samba, bingo, passeata, seminários, exposições, oficina com camisa, banner, “pirulito¹³⁵” programa de rádios, cartas abertas, *spots* de rádio, vídeo, entrevistas, boletins. Em cada uma das peças foram inseridas as características locais, identidades e subjetividades que tornam diferentes as mulheres negras na história, fazendo e construindo um ser mulher negra em todo o país.

Essa luta ganhou fôlego na articulação nacional no dia 18 de novembro de 2015, no ano da década internacional das/dos afrodescendentes - 2015-2024, no mês da consciência negra.

Após idealização da marcha foi definida a pauta: marcha das mulheres negras contra o racismo, a violência e pelo Bem Viver. De acordo com a pauta o termo racismo foi inserido para destacar a impunidade na matança de negros e a violência pelo feminicídio que tem atingido as mulheres negras. Segundo Odara (2014) o Bem Viver foi incorporado para sinalizar o acreditar na necessidade de mudança ao modelo de desenvolvimento, e ao capitalismo neoliberal.

Durante o período da construção da marcha das mulheres negras, de dois mil e onze a dois mil e quinze, foi elaborado um documento, a ‘Carta das Mulheres Negras’, construído, coletivamente, com mulheres negras do Brasil e do mundo.

Nesse documento, constam as reivindicações da população de mulheres negras acerca do direito à vida e à liberdade; à promoção da igualdade racial; ao trabalho, ao

¹³⁵ De acordo com Ruth Rocha (2005), a palavra pirulito significa cone de mel escuro e solidificado ou bala presos à extremidade de um palito doce ou chocolate que está enfiado num palito. Contudo, para os

emprego e à proteção das trabalhadoras negras em todas as atividades; à terra, território e moradia/direito à cidade; à justiça ambiental, defesa dos bens comuns e a não-mercantilização da vida, “exigir o fim do racismo e da violência que se manifestam no genocídio dos jovens negros; na saúde, onde a mortalidade materna entre mulheres negras está relacionada à dificuldade do acesso” (GELEDÉS, 2015) .

No que diz respeito à estruturação da Marcha das Mulheres Negras o comitê impulsor nacional foi composto diversas entidades e coletivos. Foram mobilizados os vinte e sete estados da federação.

Para o Instituto Feminista para a Democracia – SOS_Corpo¹³⁶, a Marcha das Mulheres Negras foi um marco para o movimento de mulheres brasileiras, divisor de águas na vida das mulheres negras.

Cabe ressaltar que durante todo o processo de construção e período de realização da Marcha das Mulheres Negras houve inúmeras tensões, como relata Oliveira¹³⁷ (2018) ao afirmar que “Logicamente uma ação da magnitude da Marcha é uma ação que jamais estaria imune a tensões. As tensões fazem parte dos processos democráticos e de construção coletiva”.

Oliveira (2018) pontua duas tensões, a primeira ela relaciona às próprias mulheres negras que compõe o movimento negro, “as mulheres negras não são todas iguais”, outra tensão, por ela relacionada, diz respeito à inserção dos movimentos de organizações mistas na coordenação da Marcha das Mulheres Negras.

Piedade Marques¹³⁸(2018) pontua, também, duas tensões, uma referida à escolha da coordenação Nacional, ocorrida na Conferência de Igualdade Racial, durante o processo de construção da marcha, e a outra aos grupos políticos ligados diretamente ao Estado, que ora representavam o movimento, ora buscavam interesses do Estado, por estarem em cargos comissionados, causando de certa forma o que ela chama de “situação dúbia”.

¹³⁶ Organização da sociedade civil, autônoma e sem fins lucrativos, fundada em 1981, com sede em Recife-Pernambuco, no Nordeste do Brasil. (Caderno de crítica feminista 2007, p.171)

¹³⁷ Mônica Oliveira - profissional de comunicação; Educadora da FASE/Pernambuco; Coordenadora de finanças da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; Participante do comitê impulsor, nível local, da Marcha das Mulheres Negras.

¹³⁸ Piedade Marques - Filósofa; Funcionária Pública; Coordenadora de Relações Institucionais da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; Participante do Comitê Impulsor, nível local, da Marcha das Mulheres Negras.

Rosa Marques¹³⁹ (2018) assinala que as tensões estavam diretamente ligadas às mulheres brancas e negras, vinculadas aos sindicatos, que acreditavam que deveriam estar à frente das decisões acerca da Marcha. Essas inquietações geraram uma grande inquietação política já que o fazer do Movimento de Mulheres Negras era diferenciado dos outros movimentos participantes.

Apesar das tensões, a marcha das mulheres negras culminou em novembro de 2015 e durante os quatro anos de mobilização serviu para demonstrar o compromisso e a força política de resistência das mulheres negras do estado brasileiro que se uniram para protagonizar uma marcha específica de mulheres na luta contra o racismo e por direitos sociais e políticos.

5. Metodologia

5.1 Opção Metodológica

Este trabalho apresenta como opção a metodologia qualitativa (CARNEIRO, 2003; XAVIER, 2010), buscando através de pesquisa exploratória (TAVARES, 2010) e documental (GELEDÉS, 2015) como instrumento entrevista em profundidade com (OLIVEIRA, 2018; MARQUES, 2018; MARQUES, 2018), negras Ativistas Militantes, a reconstrução do percurso de construção da Marcha, reafirmando a força das mulheres negras na sociedade brasileira. Estas são mulheres negras envolvidas no Comitê Impulsor da Marcha, em Pernambuco, a fim de historiar e analisar os impactos na sociedade. Considerou-se pesquisa exploratória conforme Richardson (1999) que aprofunda o conhecimento das características de determinado fenômeno para procurar explicações das suas causas e consequências. Também, a entrevista em profundidade aquela que permite abordar de um modo privilegiado, o universo subjetivo do ato, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história, como aponta Lalanda (1998, p.872).

As estratégias utilizadas foram leituras em atas dos encontros e reuniões, relatórios da participação em seminários estaduais e nacionais, a participação em oficinas preparatórias para Marcha e a participação da pesquisadora no Comitê impulsor,

¹³⁹ Rosa Marques - Socióloga; Educadora Social; Coordenadora de formação da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; Coordenadora do Comitê Impulsor, nível local, da Marcha das Mulheres Negras.

utilizadas para dar vida a um material pedagógico que o movimento possa, posteriormente, utilizar em seu processo formativo.

Para participar da entrevista, utilizou-se como critérios ser negra, ativista e ter história na luta dos movimentos sociais. Participaram 3 mulheres, todas participantes do Movimento de Mulheres Negras dentre duas delas, uma participante também da rede Norte-Nordeste a outra da Articulação Nacional de Mulheres Negras

Para a entrevista em profundidade, o roteiro foi: a) Nível de compreensão do feminismo no contexto histórico; b) Referenciais do movimento social e movimento feminista negro; c) papel da mulher negra na luta pelos direitos da mulher e da mulher negra.

Os dados foram analisados segundo a Teoria de Análise dos Conteúdos, de Bardin.

6. Análise e Resultados

A dissociação de mulheres negras do Movimento de Mulheres e do Movimento Feminista deveu-se a invisibilidade sofrida, no interior desses movimentos, pela mulher negra, que não era vista a partir de sua singularidade. O olhar eurocêntrico e universalizante das mulheres dos movimentos supracitados as incapacitava de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino negro. Por isso, a partir da politização das desigualdades de gênero e raça ocorrida no interior do Movimento Feminista, na década de oitenta, as mulheres negras tomam consciência de que são sujeitos políticos e se unem em prol da construção de um movimento específico: Movimento de Mulheres Negras.

O surgimento desse movimento, a princípio, causou incômodo político, mas que posteriormente tem surgido novas perspectivas, possibilidade de diálogos, parcerias e mesmo ações conjuntas como aponta Barbosa (2010 apud COELHO & GOMES 2015, p.07)

Afirmando sua invisibilidade numa condição específica de ser mulher negra é chamada, na conferência nacional de igualdade racial, em 2006, a Marcha das mulheres negras contra o racismo, à violência e pelo bem viver. Durante a conferência, Nilma Bentes propõe uma marcha só de mulheres negras. A princípio foi aclamada pelos presentes. Contudo, durante seu processo de construção outros Movimentos (de

Mulheres, Misto, Sindicais e feminista) solicitaram a participação no processo a construção direta. Solicitação esta que não foi aceita. Gerando um novo desconforto.

Apesar dessa contrariedade e outras geradas no interior da construção. A Marcha das Mulheres Negras, marco na luta contra o racismo, teve reconhecimento devido a sua capacidade de mobilização e a forma como estabeleceu diálogo com o estado e a sociedade civil.

7. Considerações Finais

Pesquisa focou em historiar e analisar os impactos, na sociedade, da força das mulheres negras, reconstruir o percurso de construção da Marcha e reafirmar a força dessas mulheres na sociedade brasileira.

Constatou-se que, apesar dos conflitos interno e externo, foi possível realizar uma chamada específica de mulheres negras através da marcha e demonstrar seu ímpeto e resistência reafirmando, assim, seu protagonismo.

A pesar do reconhecimento nacional e internacional do papel político que teve a marcha da Marcha das Mulheres Negras, os desafios políticos e sociais encontrados no período de sua construção e realização.

Recomenda-se que o Estado brasileiro assuma o papel que lhe cabe. Refirmando as políticas específicas para as mulheres negras, assim como faça cumprir as leis, tratados e pactos civilizatório assinados pelo governo de enfrentamento e combate ao racismo.

Considerou-se que, ao analisar os dados, a aplicação das Leis em estudo indicam que sem considerar a realidade racial e o racismo é perpetuar as iniquidades brasileiras e macular a democracia. Pois, o Brasil é signatário de todas as normativas internacionais de proteção e garantia de direitos, bem como com o comprometimento em instituir políticas reparatórias¹⁴⁰ para o povo negro.

8. Referências

ALMEIDA, Daniely; GEHLEN, Vitória; RAIMUNDO, Valdenice J. Mulher negra: inserção nos movimentos sociais feminista e negro. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/valdenice.pdf>. Acessado em: 02 de jun. de 2018.

¹⁴⁰ Referendado na Conferência mundial da ONU contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas, realizada em Durban, África do Sul em 2001.

VILA, Betânia. Radicalização do feminismo, radicalização da democracia. Cadernos de Crítica Feministas. SOS-CORPO instituto feminista para democracia. Ano I, N.0 – dez. 2007.

BESSE, Suzan. Modernizando as desigualdades: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Handerson Flor. Educação e religiosidade afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Revista Estudos Avançados. São Paulo. Sept/Dec, vol. 17, n° 49, 2003.

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). Estudos Feministas, Florianópolis, 20(1): 344, janeiro-abril/2012. DAVIS, Angela. The Women's Press, Ltda. Grã Bretanha: 1982. Tradud. Livre. Plataforma_Gueto- 2013. Disponível em:< <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>>. Acesso em: 08 de jan. 2018.

GELEDÉS. Carta das Mulheres Negras 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/>. Acessado em: 02 de jun. de 2018.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GURGEL, Telma. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Disponível em:< <http://www.mulheresprogressistas.org/AudioVideo/FEMINISMO%20E%20LUTA%20DE%20CLASSE.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

HOLANDA, Heloísa Buarque de. O estranho horizonte da crítica feminina no Brasil. In: Vozes femininas, gênero, mediações e práticas de escrita. Rio de Janeiro. Casa de Rui Barbosa, 2003.

HOOKS, Bell. Luta de classes feminista. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. 4° Ed. Vol. XXXIII. p. 871-883. Instituto de Ciências Sociais- Universidade de Lisboa, 1998.

LUGONES, María. Colonialidad y género. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008. In: PONS, Claudia Cardoso. Outras falas. Feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Salvador: 2012.

MANINI, Daniela. A Crítica Feminista à Modernidade e o Projeto Feminista no Brasil dos anos 70 e 80. *Cadernos AEL*, n. 3/4: 45-67, 1995.

ODARA - Instituto Mulher Negra da Bahia, 2014.

OLIVEIRA, Mônica. Entrevista concedida à Rejane Pereira. Recife, março, 2018.

PINTO, Celi Regina Jardim. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: F. Perseu Abramo, 2003.

PONS, Claudia Cardoso. Outras falas. Feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Salvador: 2012.

ROCHA, Ruth. Minidicionário de Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 2005.

SARTI, Cynthia Andersen. [O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória](#). Estudos feministas, Vol. 12, No. 2 (maio-agosto - 2004), pp. 35-50

SILVA, Carmen S.M. Feminismo popular e lutas antissistêmicas. Recife: edições SOS Corpo, 2016.

SOARES, Vera. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Angela; FARIA, Nalu.; GODINHO, Tatau(Orgs.). Mulher e política: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores. P.33-54. São Paulo: Perseu Abramo, 1998.

RIBEIRO, Matilde. Antigas personagens, novas cenas: mulheres negras e participação política. p. 189-207, 1998.

SALES, Ronaldo. Política de ancestralidade: negritude e africanidade na esfera pública. *Revista eletrônica de Ciências Sociais*, nº 14, 2009.

TAVARES, Manuela. *Feminimos: Percursos e Desafios. 1947/ 2007*. Texto Editores LTDA. Portugal. 2010.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil. 1º ed. Brasília/ DF, 2015.

XAVIER, Lúcia. O movimento de mulheres negras e a construção de novas concepções para a transformação social. *Cadernos de Crítica Feministas*. P. 28-42. Ano IV, N .3 – dez. 2010.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

AS IMAGENS DA MULHER NEGRA NO LUGAR TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DO BRASIL E DA COLÔMBIA

Denise Maria Botelho
Camila Ferreira da Silva

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados, parciais, de uma pesquisa que teve enquanto objetivo compreender as marcas da Memória Hegemônica nas imagens da Mulher Negra no lugar trabalho nos livros didáticos de território campesino do Brasil e da Colômbia. Filiamo-nos as perspectivas Teóricas do Feminismo Negro Latino-Americano e dos Estudos Pós-Coloniais essas Abordagens realizam um deslocamento heterotópico, que escorre em direção ao centro, tomando enquanto referência os modos de ser, de pensar e produzir conhecimentos dos sujeitos silenciados e subalternizados, historicamente, e em especial a Mulher Negra. Logo, esse diálogo nos permite uma aproximação em relação as formas não só de subjugação, mas de enfrentamento da Mulher Negra frente as amarras raciais e euro-hétero-normativas, evidenciando a beleza que reside na Diferença Colonial. Ademais, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental, para organização e tratamento dos dados fizemos uso análise de conteúdo via análise temática, atrelada aos procedimentos da antropologia visual. No que se refere aos resultados da pesquisa o lugar trabalho pode ser identificado em dois espaços: formal e informal. No primeiro, as imagens da Mulher Negra apresentam um elemento em comum: a Racialização do trabalho, considerando que os vínculos empregatícios em que é representada exigem baixo nível de escolarização e de remuneração salarial. Portanto, embora a Mulher Negra ocupe os espaços de trabalho formal a pele racializada e o gênero inferiorizado determina as áreas que lhes são “permitidas” ocupar, por exemplo: atendente, cuidadora de idoso, dentre outras. Na segunda, as imagens são perpassadas pelo Racismo/Sexismo Epistêmico e pelo Patriarcado que tecem signos em torno da Mulher Negra enquanto sujeito inferior, não epistêmica e tutelada. No Racismo-Sexismo Epistêmico ao ser retratada, exercendo funções que se reduzem ao trabalho manual é apresentada a imagem de uma Mulher Negra pouco escolarizada em contraposição a mulher branca e o homem branco que, majoritariamente, exercem funções que exigem um alto nível de escolarização e remuneração salarial. No tocante ao Patriarcado, a figura Feminina Negra é, predominantemente, associada à figura masculina, bem como exercendo funções que se aproximam das atividades desenvolvidas no lar. Diante disso, entendemos que o lugar trabalho é atravessado pela Interseccionalidade de opressões demarcando não só a relações de poder, mas determinando as condições em que a Mulher Negra é representada, ou seja, na base da pirâmide social enquanto sujeito mais explorado e submisso.

Palavras-Chaves: Mulher Negra; Feminismo Negro; Estudos Pós-Coloniais; Livro Didático; Território Campesino

INTRODUÇÃO

No tempo-espaço-histórico muitas Mulheres Negras têm sido absorvidas por trabalhos informais, domésticos, por temporada, mas quase sempre associados a baixa remuneração. De acordo com Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) o Brasil apresenta o maior quantitativo de empregadas domésticas no mundo, das quais 42% são Mulheres Negras. No caso da Mulher Negra o racismo vivenciado no local de trabalho está trelado também ao gênero, visto que a mesma representa a antítese do ser hegemônico: homem branco, europeu, heterossexual e cristão e a antítese do ideal feminino, a mulher branca.

Logo, na escala hierárquica a Mulher Negra está situada na base da pirâmide social, representando o ser mais explorado e submisso nas relações sociais. Por tal, ser Mulher Negra, em sua grande maioria, significa não dispor das mesmas formas de acesso ao mercado de trabalho por que o racismo estrutural se aplica em dois contextos de acesso. Primeiro, o acesso e permanência da juventude negra da educação básica até o ensino superior, isto por que a condição social em que a população negra foi relegada exigiu priorizar o trabalho antes da escolarização.

Nessa direção, a infância e a juventude negra foram/são condenadas a não frequentar a escola, pois carecem de colaborar na renda familiar, em sua grande maioria, em formas de trabalho penoso e mal remunerado. Isto, conseqüentemente, reflete no futuro escolar e nas próprias condições de acessibilidade a postos de trabalho que ofereçam maior remuneração e condições mais dignas de empregabilidade.

Em relação ao segundo contexto, frisamos que quando a minoria da população negra e em especial a Mulher Negra fratura as relações desiguais de acesso e de permanência na educação escolarizada um outro obstáculo emerge: o ingresso no mercado de trabalho. Os marcadores raciais e de gênero pesam na escolha da candidata, em um cenário marcado pela lógica branco-cêntrica a Mulher Negra, majoritariamente, fica em pé de desigualdade.

De acordo com IPEA (2011) o desemprego no Brasil é uma realidade demarcada pela desigualdade de raça e de gênero, visto que as Mulheres Negras representam 12%, seguido das mulheres brancas 9%, já os homens brancos denotam a menor taxa de desemprego 5%. Ademais, quando se entrelaçam os marcadores de raça e de gênero, identificamos que as diferenças se ampliam, uma vez que os homens brancos possuem os

maiores índices de formalização no mercado de trabalho, compreendendo 43% com carteira assinada; já as Mulheres Negras apresentavam a pior porcentagem, contabilizando 25% com carteira assinada.

A evidente segmentação ocupacional decorrente dos marcadores de raça e de gênero situa a Mulher Negra em ocupações no trabalho informal, o que pode ser percebido pela maior concentração destas nos serviços domésticos, trabalhos ocasionais, ocupações intermitentes, trabalho por temporada, entre outros. Desse modo, as ocupações de menor qualidade laboral, alta informalidade, menor renda e baixa escolaridade, atrelados a um quadro de precariedade e desproteção do trabalho em exercício estão alocados ao Corpo Feminino Negro.

Nessa linha pensamento, entendemos que há uma relação umbilical entre a escolarização e o ingresso no mercado de trabalho, considerando que historicamente se tem evidenciado que tanto o trabalho quanto a escola aparecem como espaços perversos, de negação de direitos à população negra, sobretudo no que diz respeito a Mulher Negra. Por tal, ressaltamos a importância de compreender as marcas da Memória Hegemônica nas imagens da Mulher Negra no lugar trabalho nos livros didáticos de território campesino do Brasil e da Colômbia

Assim sendo, para atender ao objetivo proposto, para além desta introdução e das considerações finais, o trabalho apresenta três subseções. Na primeira, tecemos um diálogo entre as Abordagens Teóricas do Feminismo Negro Latino-Americano e dos Estudos Pós-Coloniais. Na segunda, discorremos a respeito do caminho Teórico-metodológico traçado. Na terceira, apresentamos as imagens da Mulher Negra no lugar trabalho nos livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia.

1. TECENDO DIÁLOGOS ENTRE FEMINISMO NEGRO LATINO-AMERICANO E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Nesta subseção, realizamos um diálogo entre as Abordagens do Feminismo Negro Latino-Americano e os Estudos Pós-Coloniais. No que concerne à primeira Abordagem versamos sobre os seguintes conceitos: a) Memória Hegemônica; b) Memória Viva; c) Entre Memória; d) Interseccionalidade; e) Patriarcado. Na segunda, utilizamos os seguintes conceitos: a) Racialização; b) Racionalização; c) Diferença Colonial; d) Racismo/Sexismo Epistêmico.

Essa aproximação tem enquanto objetivo nos auxiliar político e epistemologicamente na compreensão das formas de silenciamento/subalternização, resistência e enfrentamento da Mulher Negra frente às amarras raciais e euro-hetero-normativas instituídas no processo de colonialismo/colonização e mantidas por meio do sistema mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado (SILVA, 2018).

O processo de colonialismo/colonização demarcou uma linha abissal na qual foi estabelecido os territórios, os sujeitos e as epistemes de referência. Logo, as/os que estavam situadas/os no outro lado da linha abissal, isto é, a exterioridade colonial, passaram a ser consideradas/os como não sujeitos, dotadas/os de selvageria e como tal podiam ser exploradas/os. Desta maneira, a Memória Hegemônica foi sendo tecida, a partir da perspectiva do sujeito colonizador que determinava o que era válido/superior e o que era inválido/inferior, na perspectiva de Silva (2018, p. 51)

a Memória Hegemônica diz respeito a uma história particular que se universalizou a partir de um sujeito hegemônico. Assim, a Memória Hegemônica nos remete ao enredo, ou seja, à história contada pelo sujeito de poder autoautorizado. Logo, esta Memória constitui corpos dóceis, altera a corporalidade, destitui o sujeito de afetividade e retira a condição de sujeito produtor de conhecimento, tudo isso em favor de uma universalidade do sujeito branco, eurocêntrico, heterossexual, cristão e militar.

Na contramão desse processo à Memória Viva inclui o que a Memória Hegemônica exclui, uma vez que ela advém da exterioridade colonial. Ou seja, dos modos de ser, de pensar e de produzir epistemes dos sujeitos que, historicamente, tiveram suas produções negadas e/ou silenciadas (GONZÁLEZ, 1984). Logo, a Entre Memória está situada na interseção e/ou coexistência de ambas as Memórias, Hegemônica e Viva, coabitando o mesmo espaço, quase sempre de maneira hostil, visto que é tensionada pelas relações de poder que subjazem as relações sociais, culturais, políticas e epistêmicas em que os sujeitos, em especial a Mulher Negra habita.

Isto ocorre por que a Memória Hegemônica está intimamente relacionada com a Racialização e o Racionalização (QUIJANO, 2005). Na primeira, se dá a construção mental da ideia de raça, especificamente: brancas/os, negras/os e índias/os, ao mesmo tempo que categorizou os sujeitos foi tecido sobre as/os mesmas/os uma hierarquização,

colocando no topo homem branco, seguido da mulher branca, o homem negro e, por fim a Mulher Negra.

Dessa maneira, a Memória Hegemônica e a Racialização não só definiu os parâmetros da cartografia da desigualdade e da exclusão aplicada à Mulher Negra, mas interseccionalizou tais opressões ao hierarquizar os lugares, os papéis e as funções que a Mulher Negra ocupa, como afirma Werneck, Iraci, Cruz (2012, p. 33),

a interseccionalidade cria um ordenamento social que coloca no topo os homens brancos, seguido pelas mulheres brancas, os homens negros e, por fim, as mulheres negras. Dentre todos, são elas que vivenciam na escala inferior da pirâmide social as piores condições de trabalho, que recebem os menores rendimentos, que mais sofrem com o desemprego e as relações informais (e sua consequente ausência de proteção social tanto presente quanto futura) e que ocupam as posições de menor prestígio na hierarquia profissional.

A segunda, Racionalização, diz respeito à hegemonia dos modos de produção de conhecimento advindas do homem branco, europeu, heterossexual e cristão que passam a ser considerados enquanto os únicos detentores e legitimadores de epistemologias válidas. Assim, as epistemes advindas dos sujeitos situados na exterioridade colonial, ocupam o lugar do ainda não, do folclore, do artesanato, do relato de experiência, retratados, quase sempre, com pouco ou quase nenhum valor social/cultural/epistêmico.

Nessa direção, o privilégio epistêmico branco-cêntrico está entrelaçado ao Racismo/Sexismo Epistêmico (GROSGUÉL, 2006) no qual o discurso masculinizado oculta a lógica de enunciação das minorias e decide quem fala e desde que geo-corpo política do conhecimento se fala. Deste modo, devido a própria Interseccionalidade de opressões a Mulher Negra passa a ser silenciada não só pela raça e pelo gênero, mas suas produções também adentram nas formas de silenciamento e subjugação. Basta pensarmos no processo de escolarização: no currículo escolar, nos próprios livros quantas vezes ouvimos, lemos ou ao menos soubemos da existência teóricas negras, tais como: Lélia González, Maria Firmino dos Reis, Maria Nazareth Fonseca, Petronilha Beatriz Gonçalves, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Bell Hooks, Patrícia Hill Collins, Edna Roland, Deise Benedito, Margareth Menezes, Maria Inês Barbosa, Maria Beatriz Nascimento, Jurema Werneck, Fernanda Lopes, Luiza Bairros, Ilma Fátima, Conceição Evaristo, Mãe Menininha dos Gantóis, Makota Valdina, Maria Nilza Iracy, Luiza Bairros, Matilde Ribeiro e tantas outras Dandaras, Acotirenes e Aqualtunes que

produziram/produzem conhecimento em seus diferentes campos: na academia, na música, no terreiro, na comunidade, na política, nas ruas (GOMES, 2010).

Diante disso, entendemos que a constituição do sistema/mundo, por meio do processo de colonialismo/colonização, foi e/é forjado no e pelo Patriarcado, este entendido enquanto um sistema fundante de desigualdade e de opressões balizado na oposição e superioridade do gênero masculino sobre o feminino. Portanto, o Patriarcado, dentre outras coisas, tende a valorizar os conhecimentos produzidos pelos homens-brancos na mesma medida que desqualifica os desenvolvidos por mulheres, principalmente as Mulheres Negra, tecidas enquanto a antítese do sujeito branco.

Cabe destacar que a exterioridade colonial situada nas fronteiras, físicas e imaginárias do sistema/mundo, não eram e não são seres passivas/os, mas há tensões e fraturas constantes nos postulados da Memória Hegemônica, evidenciando a Diferença Colonial que consiste na resposta epistêmica das/os subalternas/nos ao projeto eurocêntrico da modernidade que tende ao determinismo, ao controle e à subalternização. A Diferença Colonial, em outras palavras, é a interface da Memória Viva a resposta político/epistêmica da exterioridade colonial ao projeto eurocêntrico da modernidade calcado no determinismo, no universalismo e no controle da condição de *ser* e de *estar*. Logo, a Diferença Colonial caminha de mãos dadas com a Memória Viva, isto é, com às formas de resistência, os modos de ser, de pensar e de reexistir que a Mulher Negra teceu historicamente e tece diariamente frente às amarras raciais e euro-hetero-normativas.

2. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta subseção dispõe sobre as escolhas Teórico-metodológicas realizadas no decorrer do trabalho. Para tanto, inicialmente, discorreremos a respeito da pesquisa documental; em seguida apresentamos a análise de conteúdo, por meio das três fases: pré-análise, exploração dos dados, tratamento e inferências, esboçando o caminho percorrido atrelado à antropologia visual, fazendo uso da tríade: pré-texto, texto e signo.

A adoção das abordagens Teórico-metodológicas do Feminismo Negro Latino-Americano e dos Estudos Pós-Coloniais vislumbraram a possibilidade de romper com o cânone eurocêntrico de produção de conhecimento, evidenciando a beleza que reside da Diferença Colonial. Diante disso, a opção por tais Abordagens nos fez trilhar caminhos outros, a saber: elegemos os livros didáticos do território campesino, local que

historicamente foi/é silenciado: bem como a opção pelas imagens da Mulher Negra, visto que são essas que vivenciam de forma mais brutal e interseccional as opressões instauradas no sistema/mundo.

Nessa linha pensamento, optamos pelos livros didáticos do Brasil e da Colômbia por que estes países são pioneiros no desenvolvimento de políticas afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial na América Latina. Na Colômbia se destaca a Lei 70/1993 que confere a obrigatoriedade de incluir nos diferentes níveis de ensino as Cátedras de Estudos Afrocolombianos, Afroamericanas e Africanas. No Brasil frisamos a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no sistema de ensino.

Nossa escolhas Teórico-metodológicas no encaminharam para uma pesquisa do tipo documental que se caracteriza como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados” (SÁ-SILVA; ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 5). Para a organização e tratamento dos dados fizemos uso da análise de conteúdo via análise temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990) que se desdobra em três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento do dados e inferência.

A primeira, foi efetivada por meio da seleção e organização dos livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia em que foram realizadas leituras flutuantes no intuito de identificar e selecionar as imagens da Mulher Negra a serem analisadas. Na segunda etapa, fizemos leituras minuciosas nas imagens, buscando codificar, classificar e categorizar as que carregassem apresentassem marcas da Memória Hegemônica, da Memória Vivida e da Entre Memória. Por fim, na terceira etapa, realizamos interpretações mais aprofundadas levando em consideração o contexto de produção e o contexto de análise dos dados coletados e codificados.

Ainda, na terceira etapa, fizemos uso de alguns elementos da antropologia visual: pré-texto, texto e signo. O pré-texto diz respeito às impressões iniciais que a observadora/observador capta da imagem. O texto é o portador de um discurso que o faz por meio de uma determinada representação social, cultural, histórica, política, econômica, epistêmica, dentre outros. O signo corresponde à construção ideológica de um universo simbólico que foi tecido a partir de um ou mais pré-texto e texto (RIBEIRO, 2005; ASSIS; PIMENTA; SCHALL, 2001).

Por tal, a imagem na antropologia visual apresenta características que vão além da qualidade instrumental de documentar, considerando que é atravessada de natureza simbólica, construindo narrativas a partir dos signos que carrega (SILVA, 2018). Neste viés, a imagem condensa uma série de elementos do diverso que podem ser apropriados das mais diferentes formas pelos sujeitos que a ela têm acesso.

3. AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA NAS IMAGENS DA MULHER NEGRA NO LUGAR TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE TERRITÓRIO CAMPESINO DO BRASIL E DA COLÔMBIA

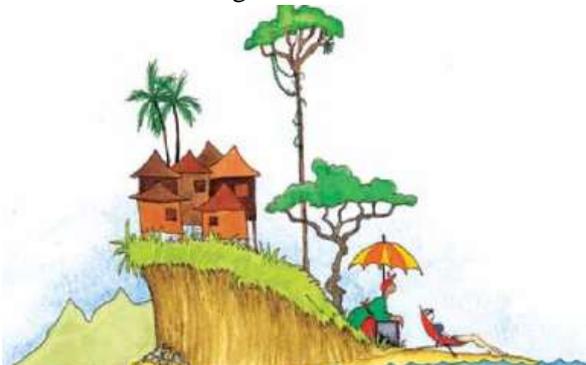
As imagens da Mulher Negra nos livros didáticos perpassam por distintas assimetrias e ambivalências influenciadas pela diferença de raça e de gênero que, em sua grande maioria, se interseccionam, evidenciando que a Memória Hegemônica se reconfigura, afinando as suas relações de poder e as formas de sujeição impostos ao Corpo Feminino Negro. Essa reconfiguração pode ser observada no lugar trabalho¹⁴¹, espaço que, comumente, a Mulher Negra é retratada nos livros didáticos em questão, vejamos:

Figura 01 – Trabalho



Fonte: MEC. His. 3º ano. Brasil, 2016, p.177.

Figura 02 – Trabalho



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 2º ano. Colômbia, 2014, p. 25.

As formas de trabalho que a Mulher Negra ocupa, em ambas as coleções, estão majoritariamente atreladas ao trabalho informal, tais como: quebradeira de coco babaçu e vendedora (figura 01 e 02, respectivamente). Essas funções denotam a marca da Memória Hegemônica, considerando que se reduzem a ocupações manuais que oferecem

¹⁴¹ Neste trabalho elegemos as imagens da Mulher Negra que fossem mais representativas dentro do universo selecionado do lugar trabalho.

baixo rendimento financeiro e exigem pouco ou nenhum nível de escolarização. Nesse contexto, a Interseccionalidade de opressões, racializou o trabalho direcionando as ocupações que a raça e o gênero inferiorizados poderiam/podem ocupar. Diante do exposto, compreendemos que a Memória Hegemônica coaduna com o Racismo/Sexismo Epistêmico, tecendo uma cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, o primeiro direcionado aos sujeitos situados no topo da pirâmide social e o segundo as que estão na base.

Ainda, na figura 02, podemos identificar a Interseccionalidade de opressões, raça-gênero-classe, por meio da diferença intragênero (mulher-mulher), visto que a Mulher Negra e a mulher branca ocupam o mesmo espaço. Contudo, a primeira é aquela que serve/trabalha e a segunda é a que goza de momentos de lazer. Assim sendo, percebemos que por carregar a marca da Racialização e do Patriarcado, conjuntamente, a Mulher Negra aparece, naturalmente, em uma escala inferior em relação a mulher branca, ratificando os marcadores de opressão advindos da Racialização.

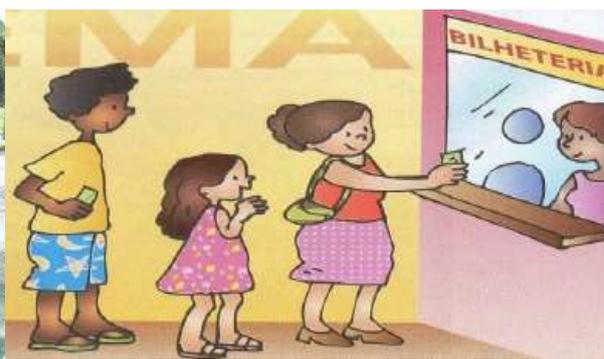
No que se refere as imagens da Mulher Negra no lugar trabalho formal, cuidadora e balconista (figura 03 e 04), podemos identificar que as formas de ocupação continuam a exigir baixo nível de escolarização e remuneração salarial, evidenciando o Racismo/Sexismo Epistêmico, Segue:

Figura 03 –
Trabalho Formal



Fonte: MEC. Port. 5º ano. Brasil, 2016, p. 80.

Figura 04 –
Trabalho Formal



Fonte: MEN. Mat. 4º ano. Colômbia, 2014, p. 76.

Tais ocupações perfazem a escala hierárquica das profissões desde o processo de colonialismo/colonização, se reestruturando por meio da Memória Hegemônica. Afinal, a Mulher Negra escravizada de ontem presente no corte da cana-de-açúcar, na colheita,

dentre outras atividades, não difere muito da Mulher Racializada de hoje que continua a exercer, majoritariamente, formas de trabalho servis.

Essa relação de poder diz respeito, sobretudo, ao caráter velado da Interseccionalidade de opressões que perfaz as relações de trabalho formal, camuflando uma pseudoequidade, pois embora a Mulher Negra ocupe espaços de trabalho considerados formais as condições de trabalho permanecem subalternas e desvalorizadas. Portanto, mesmo que a Mulher Negra ocupe os espaços de trabalho formal há determinadas áreas que lhe são “permitidas” ocupar, por exemplo: atendente, cuidadora de idoso, dentre outras, isso ocorre por que a Racialização do trabalho vai, paulatinamente, podendo, encaminhando o Corpo Feminino Negro a determinadas atividades laborais que pela lógica colonial condizem com a Mulher Negra.

Desse modo, a Racialização conjuntamente com a Memória Hegemônica não só classificou e hierarquizou a Mulher Negra, mas determinou o trabalho manual para a população negra e o trabalho intelectual para a população branca. Na perspectiva de Bruschini (2007), as mulheres que advêm das classes menos abastadas, ocupam os empregos domésticos, prestação de serviços e atividades ligadas à produção na indústria. Na contramão desse processo, as mulheres de classe média, em sua maioria branca, que gozam de maiores oportunidades de acesso à escolarização, dirigem-se para prestação de serviços, para áreas administrativas, educação ou saúde.

Desta forma, entendemos que ambas as formas de trabalho, formal e informal, que a Mulher Negra ocupa permanece celebrando a Racialização, a Racionalização e o Patriarcado. Na mesma medida o Racismo/Sexismo Epistêmico e a Racionalização ocultam as formas que resistência que a Mulher Negra vem tecendo frente à Memória Hegemônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do universo de imagens da Mulher Negra, no lugar trabalho, identificamos um total de 105 imagens, 09 estão situadas no lugar trabalho formal e 96 no lugar trabalho informal. O quantitativo superior de imagens no lugar trabalho informal fortalece os marcadores da Memória Hegemônica, por duas vias. No primeiro, amplia o quantitativo de imagens da Mulher Negra em situações de trabalho que foram historicamente racializados por exigirem baixa remuneração e escolaridade. No segundo, tece uma

diferença intragênero: Mulher Negra e branca, visto que as imagens da mulher branca no trabalho formal somam 74 e no trabalho informal 42. Essa marca da desigualdade e opressão, vivenciada no lugar trabalho, perpassa a falsa concepção que este é o lugar natural da Mulher Negra, ocultando as suas Memórias Vividas, as constantes tensões, resistências e movimentos de luta tecidos por esta no tempo-espaço-histórico.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Sheila Soares de; PIMENTA, Denise Nacif; SCHALL, Virgínia Torres. **A dengue e suas representações visuais nos livros didáticos e materiais educativos impressos**. Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Retrato das desigualdades de Gênero e Raça**: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 537-572, 2007.

CAROSIO, Alba. **Feminismos para un Cambio Civilizatorio**. Caracas, Venezuela: CLASCO, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-516.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GROSGOUEL, Ramón. La descolonización de los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, p. 17-48, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo. Madrid: Akal, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Colección Sur. CLASCO Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 201-245.

RIBEIRO, José da Silva. **Antropologia Visual**: da minúcia do olhar ao olhar distanciado. Porto: Edições Afrontamento, 2004. 202p. (Biblioteca das Ciências Sociais/Antropologia).

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009.

SILVA, Camila Ferreira da. **As imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-Americano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WERNECK, Jurema; IRACI, Nilza; CRUZ, Simone. **Mulheres negras na primeira pessoa**. Brasil: Redes, 2012.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

MULHERES DE TERREIRO E SAÚDE - O ACESSO DE MULHERES DE TERREIRO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS DE SAÚDE

Elisabete Vitorino Vieira
Gracila Graciema de Medeiros

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o processo de cuidado em saúde de mulheres de terreiro, compreendendo o trajeto realizado por mulheres na busca pelo cuidado em saúde dos serviços público de saúde aos terreiros. A problemática apresentada decorre da compreensão do terreiro, como espaço de construção de cuidado em saúde, considerando que o espaço religioso é também espaço de produção de saúde e que esse aspecto permeia o cotidiano das adeptas. A pesquisa é do tipo quali-quantitativa, a metodologia utilizada fez uso de um levantamento bibliográfico assim como o uso de questionário semiestruturado de entrevista. Consideramos que as vivências religiosas têm contribuído para a construção da produção de saúde e como os serviços públicos de saúde não abordam a relação com o sagrado ancestral na busca pelo cuidado em saúde. Nesse sentido, compreende-se que o processo de saúde/doença das mulheres adeptas de religiões de Terreiros compreende a vivência religiosa como parte dessa busca.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher de Terreiro; Religiões de Matriz Africana; Saúde Pública.

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em uma investigação sobre o acesso das mulheres de Terreiro aos serviços públicos de saúde e a relação com a terapêutica religiosa existentes em suas casas de axé, compreendendo o conjunto de práticas e estratégias de cuidado adotadas ao corpo físico e mental, englobando a motivação que direciona nessas buscas associado ao contexto social, econômico, cultural e religioso.

Nosso interesse pela temática teve início por meio da nossa inserção e adesão ao Candomblé. Iniciamos nosso processo de inserção no Candomblé no ano de 2011, a partir do primeiro jogo de búzios, ebós, lavagem dos fios de contas e bori. Esse período compreendido como abianato compreende um “*estágio anterior a iniciação, tendo concorrido somente os ritos iniciais*”. (CARNEIRO, p. 116). é muito importante para termos um conhecimento sobre a representatividade do candomblé. Atualmente, já

passamos pelo rito de iniciação e assumimos funções litúrgicas diferentes dentro do espaço do Terreiro.

Dessa forma, o presente estudo compreende a articulação das vivências acadêmicas e religiosas, considerando que os percursos que as mulheres de Terreiro realizam na busca pelo cuidado em saúde, inclui também os serviços institucionalizados, como também os espaços dos terreiros e esses se apresentam por vezes como espaços terapêuticos em que os fiéis encontram acolhimento, apoio e a não discriminação por ter transtornos mentais.

Portanto, o presente estudo se caracteriza pela relevância dada a experiência de sistematização dos conhecimentos acerca dos processos de saúde e doença, sendo esses um dos conceitos centrais para os estudos sócio-antropológicos, possibilitando o aprimoramento do mesmo a partir da relação com a cosmovisão mítica da religião.

1. Por que estudar saúde nos Terreiros?

O tema da saúde perpassa o cotidiano dos terreiros de Candomblé e de seus adeptos. Isso porque historicamente, os terreiros de Candomblé se revelam como espaços de acolhimento, apoio e conforto nos momentos em que os sujeitos se encontram enfermos. Mandarino (2012) afirma que os terreiros desenvolvem diversas atividades voltadas para a atenção à saúde, mesmo existindo uma gama de problemas físicos e mentais, os adeptos recorrem a esses espaços, em momentos distintos do trato das doenças.

Nesse sentido, a saúde dentro do espaço do terreiro aparece em todos os rituais desenvolvidos e determinados pelo Axé. Na cosmovisão africana, o Axé é o que preconiza e move todas as atividades desenvolvidas dentro do terreiro de Candomblé, desse modo ter saúde física e mental é ter Axé. Para Santos (2008, p. 39), o Axé “é a força que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir.” Assim, os terreiros de Candomblé e seus adeptos são portadores desse princípio dinâmico, Axé, entendendo-se que na sociedade de santo e a ausência desse princípio é o causador dos males físicos, mentais e espirituais que acometem os seres humanos.

Para os adeptos do Candomblé sem o Axé – a força vital – nada se faz, ou se alcança e a busca pela saúde é uma constante nesses lugares está entre as coisas mais buscada pelos adeptos. Isso se identifica por meio das rezas, cantigas, alimentação e nos

mais diversos ritos existentes. Vejamos na cantiga, oriki, para o orixá Omolu, considerado aquele capaz de afastar as doenças e proporcionar a cura.

Oníle wà àwa lésè Òrisà opé ire.

E kòlòbó sín sín Sín sín kòlòbó e kòlòbó.

E kòlòbó sín sín sín sín kòlòbó.

O Senhor da Terra está entre nós que cultuamos Orixá.

Agradecemos felizes pelo Senhor da Terra estar entre nós que cultuamos Orixá, agradecemos felizes.

Em sua pequena cabaça ele traz encantamento para livrar-nos das doenças. (OLIVEIRA, 2002, p. 76-77).

Na cantiga acima, Omulu é referenciado como Senhor da Terra, nota-se a referência ao livramento das doenças, sendo, como já afirmamos, esse um dos campos de atuação deste Orixá, o qual sempre é evocado nas ritualística para preservar, trazer a cura para determinada de doença, enfim sempre atrair à saúde aos adeptos da religiosidade. No Candomblé, a terapêutica em saúde utilizada tende a buscar o reordenamento do equilíbrio, visto que a doença sempre causa um desequilíbrio na força vital dos indivíduos.

Na cantiga, nota-se a referência ao afastamento das doenças, sendo esse um dos campos de atuação do orixá Omolu, sempre evocado nos diversos rituais para conservar ou atrair à saúde aos sujeitos, que diante a este fato recorrem aos terreiros de candomblé aderindo a inúmeros ritos para o seu pronto restabelecimento. Muitas das vezes estes sujeitos vêm de um longo percurso de tratamento e encontram nos terreiros de Candomblé, a terapêutica utilizada tende a buscar o reordenamento do equilíbrio, visto que a doença causou um desequilíbrio na força vital dos indivíduos.

A retomada do equilíbrio mostra que ter saúde é compreender multidimensionalidade da doença e que a ausência de saúde causa diversos infortúnios ao adepto, que recorre aos terreiros aderindo a inúmeros ritos para o restabelecimento de sua saúde, muitas vezes vêm de um longo percurso terapêutico e encontra nos terreiros de Candomblé a oferta de uma terapêutica de construção e reconstrução dos processos de saúde e doença. (PORTUGAL, 2016).

Por isso, o entendimento dos impactos que o tratamento religioso tem na vida dos adeptos e os percursos feitos por esses adeptos ao longo do tratamento, classificando

nessa busca as soluções encontradas para suas aflições é imprescindível para o nosso estudo.

2. Candomblé – uma religião do cuidado

O Candomblé é uma manifestação religiosa proveniente das múltiplas etnias africanas que, a partir do século XVI, foram trazidas para o Brasil, no contexto de escravidão. E somente no século XVIII que esta designação vai ser institucionalizada e espacialmente localizados.

No campo dos estudos afro-brasileiro, há sempre a tendência de se fazer com que uma pesquisa seja ajustada a uma teoria preconcebida. Há ainda a tendência de se supor alguma coisa como verdade sem ter sido feita uma investigação adequada. E isso diz respeito àqueles que estudam os costumes e a ciência de povos que vivem em mundos e idéias e crenças diferentes daquele em que foram educados. O mesmo ocorre com o que chama a “parte de dentro de um Candomblé.” Para entendê-la é necessário ir a esse povo, encontrá-lo, vê-lo como realmente é; entrar solidariamente em seus sentidos para saber o que pensa, e não o que achamos que esse povo deveria pensar e crer.. (BENISTE, 2006, p. 20).

Na afirmação de Beniste (2006), as pesquisas desenvolvidas sobre o universo religioso do Candomblé tendem a levar teorias para aplicar ao universo mítico-religioso, o que, por vezes, desconsidera as vivências e saberes próprios daquele grupo religioso, como estes lidam com diversos da vida, como a saúde e a doença, as estratégias adotadas para superação dos adoecimentos físicos e mentais. É nesse contexto que o presente o estudo se apresenta de abordar os percursos terapêuticos de adeptos de Candomblé com histórico de transtornos mentais, conhecendo como se deu os primeiros contatos com a religião e suas permanências nos terreiros.

Para tanto, faz-se necessário afirmar que o Candomblé é o resultado histórico, social e político da população negra brasileira, em que por mais de três séculos seus adeptos foram obrigados a se esconder e viver na marginalidade dos processos de sociabilidade dos brasileiros. Apenas no final da década de 1970, o Candomblé sai da marginalização, ganhando espaço na sociedade brasileira através da ação política do movimento negro (OLIVEIRA et al, 2011).

O processo de redemocratização do país foi bastante favorável para que o Candomblé ganhasse visibilidade, levando as pessoas a tomarem um maior conhecimento desta religiosidade, tornando-se adeptos bem como, os indivíduos que até então

vivenciavam esta religiosidade assumissem estes espaços publicamente, como é caso de várias figuras públicas do cenário nacional como artistas, esportistas e políticos.

A adesão [ao candomblé] se dá por aproximação mágica e ritual ou por afinidade pessoal, e é extremamente personalizada. Aos poucos o novo aderente vai mergulhando num ritualismo complexo e, quando se dá conta, está comprando roupas em estilo africano, aprendendo uma língua africana, ensaiando uma coreografia de ritmos de origem africana (PRANDI, 2004, p. 166).

O processo de adesão ao Candomblé, destacado por Prandi (2004), mostra que ser do Candomblé é um processo que impacta no cotidiano dos sujeitos, modificando sua rotina, sua visão de mundo e suas concepções sobre a vida, a morte, saúde e doença. Essas transformações agem no processo de afirmação de uma identidade implicando o resgate de valores, ideias e expressões e concepções de mundo.

É nesse contexto que os terreiros de Candomblé mostram sua importância, quando se apresentam como locais de resistência e manutenção da identidade negra, através das rezas, cantigas, culinária e ritualística. É através dessas atividades que os adeptos constroem e desenvolvem os cuidados com a saúde através das regras e valores próprios da cosmovisão africana.

No terreiro, trabalha-se com uma concepção de saúde que é pensada e produzida na relação entre o simbólico e o concreto, o natural e o tecnológico, o mítico e o empírico que se complementam e constituem o sentido de integralidade vivido nessa comunidade. (ALVES. SEMINOTTI, 2009, p. 88).

Partindo da afirmação de Alves e Seminotti (2009), é importante para nós esse estudo, pois a análise de como os adeptos se utilizam dessa concepção de saúde, de como a apreendem relacionando o mundo físico e o mundo espiritual para o cuidado com seu corpo físico e mental, por meio da investigação dos itinerários terapêuticos, compondo à rememoração de eventos e a experiências anteriores que são evocadas, reorganizadas e ressignificadas, se faz imprescindível.

Para Alves (2015), esses aspectos formam redes de acolhimento, apoio e cuidado em saúde, sendo essas redes construídas pelos próprios indivíduos ao longo da sua itinerância pela busca do cuidado ao corpo físico e mental, concebendo eles mesmos os sentidos e significados de saúde e doença.

3. Mulheres de Terreiro e o acesso aos serviços públicos de saúde

O debate sobre a presença das mulheres nos Terreiros atravessa os séculos e permeia os diversos estudos já existentes, para fins de análise nesse estudo resgatamos a importância de ter uma perspectiva a partir do pensamento africano sobre a importância das mulheres nos mais diversos espaços.

Paradójicamente, a pesar del hecho de que en el pensamiento europeo se ha visto a la sociedad constituida por cuerpos, solamente se percibe como encarnadas a las mujeres; los hombres no tienen cuerpos –son mentes andantes–. (OYĚWÙMÍ, 2017, p. 45).

Segundo Oyěwùmí (2017), a sociedade ocidental dividiu a humanidade pelo seu aspecto biológico, considerando o corpo como o principal elemento de diferenciação entre os seres. Só que a referida autora tece uma crítica que mesmo com essa divisão biológica declarada o ocidente conseguiu algo ainda mais cruel – deu as mulheres um corpo enquanto os homens são mentes – capazes, portanto, de criarem, evoluírem e serem reconhecidos como humanos.

É a partir dessa crítica que iniciaremos o presente tópico que visa apresentar como mulheres de Terreiros localizados em João Pessoa/PB e Salvador/BA realizam o cuidado em saúde relacionando a terapêutica religiosa com os tratamentos institucionalizados pelos serviços públicos de saúde.

Se a principal divisão colocada entre homens e mulheres, na perspectiva ocidental, é o aspecto biológico – o corpo. Nas sociedades africanas, de modo particular para fins desse estudo, a sociedade Yorubá, essa divisão biológica não é relevante, como nos afirma Oyěwùmí (2017):

En el mundo Yorùbá, particularmente en la cultura Òyó anterior al siglo diecinueve, la sociedad se concibió constituida por personas relacionadas entre sí. Esto es, el “carácter físico” de la masculinidad o la femineidad no tenía precedentes sociales y por eso no constituían categorías sociales. La jerarquía social estuvo definida por relaciones sociales. [...] El principio que determinó la organización social fue la senioridad, la cual se basaba en la edad cronológica. Los términos Yorùbá del parentesco no indican género y ninguna otra categoría social tuvo especificidad de género. Lo que dichas categorías nos dicen es que el cuerpo no siempre está a la vista ni visible para la categorización. El clásico ejemplo es la hembra que desempeña los papeles de ọba (gobernante), ọmọ (retoño), ọkọ, aya, ìyá (madre) y aláwo (adivinatora-sacerdotisa), todos en un solo cuerpo. (Oyěwùmí, 2017. p. 56).

A afirmação de Oyěwùmí (2017), ressalta que as mulheres na sociedade Yorubá exercem funções sociais que vão de encontro a lógica ocidental do gênero, visto que para

os Yorubá as relações sociais não estão determinadas pelo aspecto biológico – o corpo, mas pelas relações socioeconômicas, políticas e religiosas.

A partir disso, em nossa análise sobre as mulheres de Terreiro no Brasil, vamos encontrar mulheres exercendo diferentes atividades, não apenas de adeptas, o delineia o perfil das interlocutoras, como contribui também para entendimento que essas têm sobre a relação entre a terapêutica religiosa e o atendimento encontrado nos serviços públicos de saúde.

3.1 – Identificação das interlocutoras

Para fins das coletas de dados foi utilizado questionário semiestruturado, valendo-se dos critérios de inclusão foram ser adepta de religiões de matriz africana com o mínimo de 6 meses de relação com o terreiro e ter idade mínima de 18 anos. As entrevistas foram realizadas com 05 mulheres adeptas do Candomblé de nações Ketu e Angola, residentes em João Pessoa/PB, Recife/PE e Salvador/BA. Ressaltamos que todos os nomes apresentados são fictícios de modo a preservar a identidade das interlocutoras. São elas:

- 1 – Ekedy Júlia – 30 anos, adepta há 9 anos, nação Ketu, residente em Recife/PE.
- 2 – Ekedy Joana – 37 anos, adepta há 12 anos, nação Ketu, residente em Salvador/BA.
- 3 – Ekedy Nádia – 31 anos, adepta há 8 anos, nação Ketu, residente em João Pessoa/PB.
- 4 – Abian Gerusa – 36 anos, adepta há 7 anos, nação Angola, residente em Salvador/BA.
- 5 – Abian Fátima- 22 anos, adepta há 1 ano, nação Ketu, residente em Recife/PE.

As interlocutoras representam níveis diferentes na hierarquia do Candomblé tanto na nação Ketu quanto na nação Angola, a abian é aquela que não ainda não passou pelo rito da iniciação enquanto as ekedy são aquelas que já passaram pelo rito iniciático e não manifestam a energia do orixá. Segundo Carneiro (1977), as ekedy são aquelas escolhidas pelos orixás para cuidar dos membros do Terreiro que entram em transe, exercem assim uma função de cuidado.

Aqui vamos destacar a importância do transe como marcador de diferenciação entre as interlocutoras, considerando dentro do rito e no cotidiano o transe contribui não apenas para diferenciá-las, mas também como um elemento que contribuirá para a busca pela terapêutica religiosa.

[...] a conexão do transe com estruturas sociais mais inclusivas não pode ser feita de modo direto e imediato, sendo preciso levar em consideração as possíveis mediações oferecidas pela estrutura do culto em que ele se processa. (GOLDMAN, 1985, p. 29).

Para Goldman (1985), o transe é um fato social e como tal ele não deve ponto de partida, mas ponto de partida para analisar não somente a estrutura hierárquica nos Terreiros, mas também as relações sociais dentro e fora dos Terreiros, entendendo que o transe compreende as diversas relações que atravessam os Terreiros e o cotidiano dos seus adeptos.

3.2 – A fala das interlocutoras sobre os serviços públicos de saúde e a relação com terapêutica religiosa.

Este item apresenta as respostas das interlocutoras quando questionadas sobre se os serviços públicos de saúde estão preparados para compreender, lidar e abordar a relação com o sagrado ancestral na prática do cuidado em saúde, considerando que as diferenças socioeconômicas, políticas e geográficas em que estão inseridas.

Vamos iniciar pela fala da ekedy Júlia:

Embora existam ações para minimizar os problemas decorrentes do racismo institucional, cujas diretrizes são determinadas pela Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, ainda há muito a se caminhar no que diz respeito à compreensão do que sejam essas práticas de sabedoria ancestral afro-indígena no cuidado em saúde. Na nossa crença, existem problemas de saúde que não são resolvidos com inserção de tratamentos farmacológicos, físicos ou cirúrgicos, pois estão ligados às questões espirituais e que, conseqüentemente, afetam a matéria orgânica do indivíduo. Esse saber ancestral muitas vezes não é considerado como parte de um processo de cuidado. No sistema de saúde convencional tudo muito técnico, mecanicista e generalizado. (Júlia, 30 anos).

Na frase da ekedy Júlia identificamos que mesmo com a existência de políticas nacionais que visam atender as especificidades das populações e povos tradicionais, no cotidiano dos serviços de saúde a materialização dessas práticas não se efetiva, devido o distanciamento entre as práticas de cuidado em saúde não compreenderem aspectos mítico-religiosos, como os chamados infortúnios espirituais que desde o período do Brasil colônia vem sendo desenvolvidas pelos chamados “calundus”.

Entre as práticas de cura havia, por um lado, atividades apenas preventivas – como a elaboração de amuletos e bolsas de mandinga –,

outras propriamente terapêuticas – envolvendo a elaboração de remédios [...]. Técnicas como o sopro, a sucção, esfregas ou outras formas para expulsar do corpo os espíritos malignos considerados como as causas da doença. (PARÉS, 2007, p. 113).

Observamos na citação de Parés (2007) que a busca por práticas de cuidado com o corpo físico já considerava os aspectos espirituais e eram exercidas pelas calundzeiras ou madingueiras, no período do Brasil colônia e que algumas dessas práticas se estende até os dias atuais nos Terreiros de Candomblé por esses serem espaços de valorização das necessidades espirituais dos humanos.

Do mesmo modo, a abian Fátima corrobora com o que a já foi mencionado pela ekedy Júlia, no que concerne ao atendimento nos serviços públicos de saúde estão preparados para compreender, lidar e abordar a relação com o sagrado ancestral:

Óbvio que não. Mas também é óbvio que os terreiros exerceram e exercem uma função ímpar neste quesito em lugares onde a medicina não alcança. Falando pessoalmente, prefiro mil vezes tomar um chá mandado pelo caboclo do que me encher de remédio. (Fátima, 22 anos).

A demonstração dos Terreiros como espaços privilegiados para o desenvolvimento de uma terapêutica que não é encontrada nos serviços públicos de saúde é uma frequente entre os adeptos. Isso porque como nos afirma Goldman (1985) *não é apenas no momento do rito que os orixás influenciam os homens, mas que na sua vida, nas suas estruturas psíquicas, o homem todo inteiro simboliza o divino*, a influência da religiosidade não é apenas no momento do rito, mas no seu cotidiano.

Quando questionadas sobre como o Terreiro contribui para o seu cuidado em saúde, obtivemos as seguintes respostas das interlocutoras:

Colabora no sentido de ampliar minha percepção de existência para além do corpo material, cuidar da matéria é também uma forma de cuidar dos ancestrais e dos seres imateriais que nos acompanham. (Gerusa, 36 anos).

Na fala de Gerusa os Terreiros o aspecto de cuidar do corpo físico e material é algo indissociável para a manutenção dos Terreiros enquanto espaços que beneficiam o bem estar físico, mental e espiritual, da mesma forma as ekedy Nádia e Joana acreditam que os Terreiros são espaços de cuidado em saúde:

Para mim o espaço terreiro e toda sua ritualista contribuem para a promoção da saúde integral do indivíduo. Não a toa passamos por momentos de consulta, onde é identificado toda necessidade e passado o “tratamento; processo de rituais onde o cliente ou filha de Santo

passará para curar-se de seus males (através de limpezas, banhos, ebos, bori). (Joana, 37 anos).

Sim, vou compreender saúde como saúde do corpo físico. Pois, a saúde espiritual, nós de fato escolhemos o terreiro como espaço de cuidado. Mas em termo de saúde do corpo, eu vejo esse cuidado nas ervas que aprendi para tratar minhas enfermidades. Como junça, sucupira e canela de velho para problemas nos ossos e inflamação nas articulações. Ou quando buscamos uma garrafada para inflamação uterina. Existe outra lógica de cuidado com o corpo físico que aprendemos no terreiro. (Nádia, 31 anos).

Nas falas das ekedy Joana (37 anos) e Nádia (31 anos), a presença da religiosidade está no cotidiano com cuidado em saúde através das ervas e garrafadas, o que assegura a manutenção do corpo físico, visto que este é onde reside os orixás e por isso deve ser preservado através de banhos e limpezas. Assim, como afirma Santos (2008), para que o Axé prevaleça e livre a todos do infortúnio, da doença e da morte, garantindo vida longa e a realização do destino individual de cada um.

Com isso, analisamos que os Terreiros tem se mantido, historicamente, como espaços de cuidado em saúde física, mental e espiritual ao mesmo tempo em que os serviços públicos de saúde estão longe de compreenderem as necessidades postas pelas pessoas de Terreiros.

Considerações

A preocupação em investigar o acesso de mulheres de Terreiro aos serviços públicos de saúde nasceu das nossas indagações pessoais sobre o processo de busca pelo cuidado em saúde física, mental e espiritual. Como mulheres de Terreiro, temos nos deparado como inúmeras questões que atravessam não apenas nossa vida religiosa, mas também nossa vida secular, sendo a saúde apenas uma delas.

Este trabalho se apresenta como um esforço inicial por compreender como os Terreiros têm se mantido ao longo dos séculos como referência para seus adeptos e em muitos casos para a população que está a sua volta, como espaço onde se exerce práticas de cuidado em saúde e como em contraponto os serviços públicos de saúde se apresentam como espaços que ainda não reconhecem as especificidades do povo de Terreiro.

Para nossas interlocutoras ser mulher de Terreiro na busca pelo cuidado em saúde nos serviços públicos é articular as práticas terapêuticas encontradas no Terreiro com as práticas cotidianas, sendo que muitas delas não são reconhecidas pelos serviços

convencionais de saúde, o que é sim um problema social e que necessita ser cada vez mais debatido.

Portanto, o presente trabalho se propõe a subsidiar as pesquisas mulheres de Terreiro, processos de saúde e doença, considerando as especificidades das interlocutoras no que concerne aos aspectos socioeconômicos, políticos e geográficos, a partir de uma perspectiva de reconhecimento da importância histórica dos Terreiros no trato da saúde dos adeptos e não adeptos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, P. C. Itinerário Terapêutico e os nexos de significado da doença. **Revista de Ciências Sociais**, nº 42, Jan/Jun de 2015, p. 29-43.
- ALVES, M. C., SEMINOTTI, N. Atenção à saúde em uma comunidade tradicional de terreiro. **Rev Saúde Pública** 2009;43(Supl. 1):85-91.
- BENISTE, J. Òrun – Àiyé: **o encontro de dois mundos**: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- CARNEIRO, E. **Candomblés da Bahia**. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1977.
- ELBEIN DOS SANTOS, J. **Os Nagô e a morte**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOLDMAN, M. A construção ritual da pessoa: a possessão no Candomblé. **Revista Religião e Sociedade**, ago. de 1985.
- MANDARINO, A. C. S. et al. Percursos e significados terapêuticos na religião afro-brasileira Candomblé. **Fórum Sociológico, Série II, Saúde e Multiculturalidade**, 2016.
- MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In **MATTOS, CLG., and CASTRO, PA.**, orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.
- OYĚWŪMÍ, O. **La invención de las mujeres** – Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Traducción de Alejandro Montelongo González. , Bogotá, Colombia: Editorial en la frontera, Calle, 2017..
- PORTUGAL, C. M. Entre o consultório e o terreiro: mediações, ruídos e silenciamentos nos itinerários terapêuticos de adeptos de Candomblé. **RECIIS – Rev Eletron Comun Inf Inov**, jan-mar de 2016.
- OLIVEIRA, A. B. **Cantando para os orixás**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- OLIVEIRA, L. O. et al. (Org.). **Religião, política, poder e cultura na América Latina**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012.
- PARÉS, L.N. **A formação do Candomblé** – História e ritual da nação Jeje na Bahia. 2 ed. Ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PRANDI, R. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 223-238, 2004. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000300015...sci...pt. Acesso em: 05 jul. 2019.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

TORNAR-SE MULHER DE TERREIRO – ESTUDOS SOBRE O PROCESSO DE ADESÃO AS RELIGIÕES DE MATRIZES-AFRICANAS

Gracila Graciema de Medeiros

Elisabete Vitorino Vieira

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a construção da identidade das adeptas do Candomblé, compreendendo o trajeto realizado por mulheres no processo de vivência, até o processo de reconhecimento enquanto uma mulher de terreiro. A compreensão do terreiro como espaço de construção de identidades, onde homens e mulheres têm funções e atribuições específicas, o que pode contribuir ou não para a adesão e permanência de mulheres nos terreiros. A pesquisa aqui apresentada é do tipo qualitativa, a metodologia utilizada fez uso de um levantamento bibliográfico assim como o uso da História Oral por meio de entrevistas semiestruturadas para dar voz a interlocutoras. Diante do exposto pelas interlocutoras, percebeu-se uma forma de identificação e acolhida entre pares. Portanto, a compreensão da influência das vivências religiosas na construção da identidade e de essas vivências ressignificam o cotidiano das mesmas, a partir das vivências no terreiro e a partir de qual momento se compreenderam ou compreendem como mulher de terreiro.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher de Terreiro; Candomblé; Religiões de Matriz Africana.

INTRODUÇÃO

Tornar-se mulher de terreiro, tema abordado nesse trabalho, não foi em memento nenhum uma escolha aleatória, muito pelo contrário é fruto de uma parceria em diferentes aspectos da vida social e de uma conexão com dois universos tão distintos: a universidade e o terreiro.

Somos adeptas de Candomblé na cidade de João Pessoa, iniciamos nossa vivência no terreiro em 2011, fomos iniciadas em períodos diferentes, mas hoje somos ambas iniciadas, uma Ekedy e a outra Yawo.

O tema abordado neste trabalho, não é algo distante a nós, passamos e vivenciamos esse processo de tornar-se mulher de terreiro. Viemos, ambas do

catolicismo, adentramos em um universo completamente novo, distinto de tudo que já havíamos vivenciado.

Esse trabalho assim como outras pesquisas, foram idealizadas a partir de nossas inquietações cotidianas, por vezes nos motivamos a saber mais, a buscar conhecimento teórico e empírico.

Quando a tornar-se mulher de terreiro, nossas próprias histórias poderiam ser facilmente colaboradoras, ao invés de pesquisadoras, acompanhamos algumas outras histórias de mulheres próximas a nós. Mas queríamos ver em outras casas, outras mulheres, outras histórias como elas percebiam esse processo, como elas se percebem enquanto mulher dentro de suas casas de axé, como elas percebem a relação com o seu corpo. Todas essas inquietações, foram transformadas em projeto, materializadas em pesquisa, e esse é o resultado de todos esses encontros.

Escolhemos trabalhar com mulheres de terreiro, especificamente de terreiros autodeclarados Candomblé Ketu na cidade de João Pessoa – PB. Conseguimos apenas quatro colaboradoras, mas fizemos contatos com 10 mulheres, algumas disseram que não queriam participar de pesquisa de forma direta, outras desmarcavam no dia marcado, outras diziam não ter tempo. Por fim, fomos trabalhando com as que aceitaram.

1. Candomblé e as Ancestralidades Femininas

O candomblé, o culto aos orixás, é uma religião. Tem por base a sua relação com a natureza, seus Deuses recebem o nome de orixás, cada um deles tem uma representação como força da natureza, sendo Oxum diretamente relacionada a força dos rios, Yemanjá a água do mar, Nanã a lama dos pântanos e etc. O panteão de divindades cultuadas no candomblé foi trazida da África.

Sabemos que é brasileira essa organização do Candomblé, esta forma de culto as divindades africanas organiza-se no Brasil, como forma de adaptação no contexto em que se encontravam a pessoas que foram escravizadas, uma forma de resistência a uma diáspora forçada.

Nesse contexto sabemos que muitos elementos forma perdidos, outros foram mantidos, muitos outros adaptados, alguns criados. Mas vamos nos deter ao panteão de divindades que conseguiu ser mantido no Brasil, no Candomblé Ketu ao longo de tantos anos de luta e resistência do povo negro, sua cultura e religião. No panteão de Divindades temos os Orixás:

Exu; Ogum; Ossain; Oxóssi; Omolu; Oxumare; Xangô; Iansã; Oba; Euwa; Oxum; Yemanjá; Nanã; Ibeji; Oxaguiã; Oxalufan; Obatalá; Odudua; Orumila. Dentre esse panteão apresentado, apenas seis divindades são mulheres ou representações do feminino.

O Culto aos Orixás, o Candomblé no Brasil, tem sua organização explicada através de mitos, (assim como a maioria das religiões que se tem conhecimento até os dias atuais), esses mitos são chamados de Itans – histórias de quando os orixás viviam em terra.

Dentre uma infinidade de Itans um deles tem destaque em relação ao sagrado e ao feminino, aqueles que fazem referência ao culto das Grandes Mães, as Iyá-Mi.

[...] as Iyá-mi, também conhecidas sob os nomes de Eléye, Àjé, Eníyan, Íy-agbà (segundo Verger:1965 : 142, “a anciã, a pessoa idosa, a mãe idosa e respeitável”, para poderem cumprir sua função devem ser fecundadas, umedecidas, restituídas. É isto que constitui a base de seu aspecto agressivo [...].

A dicotomia do símbolo Iyá-mi fez com que o estudo dos ancestrais femininos fosse separado do da religião Nágô; consideradas destruidoras e anti-sociais, o estudo dos ancestrais femininos foi limitado e associado ao estudo da bruxaria. Nada é mais inexato. Não só as Iyá-mi possuem suas representações coletivas divinas entre os orixás genitores femininos como também elas são cultuadas na representação de Iyá-mi-Òsòròngà. (SANTOS, 1993, p.114)

O culto as Iyá-Mi, é extremamente restrito, respeitado e guardado em segredo. Trouxemos esse exemplo de força e poder feminino ancestral, para situar quão antiga é a relação do sagrado feminino e o culto aos orixás.

No Candomblé tal qual está posta sua organização hoje, acredita-se que foi Oxum quem institucionalizou o culto aos orixás, criando a conexão entre o Orum e o Aye. Fazendo ela mesma as primeiras Yao's. “Oxum [...] recebeu de olorum um novo encargo: preparar os mortais para receberem em seus corpos os orixás. [...] (PRANDI, 2001, p.527)

Com base neste itan, considera-se o período de iniciação um nascimento para a religião dos orixás, um renascimento para uma nova vida, o *runkó* – o útero de oxum. A umbigueira, além de proteção faz o papel de cordão umbilical, nos conectando (junto com tantos outros elementos sagrados para os adeptos) a ancestralidade.

2. Candomblé no Brasil e Matrifocalidade

Quando falamos de Matrifocalidade no Candomblé no Brasil, não estamos nos referindo apenas à história oficial da religião no País, que fala de três mulheres negras

vindas de África, três irmãs, que dão origem aos principais terreiros de Candomblé do Brasil. Histórias repetidas exaustivamente por todos aqueles que se debruçam a estudar a religião e\ou a vivenciá-la.

Fundaram o engenho velho três negras da Costa, de quem se conhece apenas o nome africano – Adetá (talvez Iyá Dêta), Iyá Kalá e Iyá Nassô. [...] ainda hoje o Engenho Velho se chama Ilê Iyá Nassô, ou seja, em português Casa de Mãe Nassô. Por muito tempo estas três mulheres emprestaram grande brilho a casa, não se tendo certeza, entretanto, quanto a se repartiam entre si o poder ou se se sucederam nele. De qualquer maneira, o nome de qualquer das três merece ainda as maiores reverências por parte das filhas. (CARNEIRO, 1977, p.56)

Queremos afirmar, que além de toda herança deixada por estas mulheres, porque a liderança religiosa no Brasil, em termos de Candomblé nasce feminina, toda a força do comércio e autonomia que tinham as mulheres na África, isso é ressignificado no Brasil da diáspora negra, e transformado em poder religioso.

Quem melhor aborda esse tema, é a Terezinha Bernardo no seu artigo O Candomblé e o Poder Feminino. Ela nos mostra um passo a passo, desde a organização das mulheres na África e seu papel na sociedade, seja no comércio, na relação com sua família ou de seu marido, com os filhos, em suas associações:

A Ialodê era uma associação feminina cujo nome significa "senhora encarregada dos negócios públicos". Sua dirigente tivera lugar no conselho supremo dos chefes urbanos e era considerada uma alta funcionária do Estado, responsável pelas questões femininas, representando, especialmente, os interesses das comerciantes. Enquanto a Ialodê se encarregava da troca de bens materiais, a sociedade Gueledê era uma associação mais próxima da troca de bens simbólicos. Sua visibilidade advinha dos rituais de propiciação à fecundidade, à fertilidade; aspectos importantes do poder especificamente feminino (BERNARDO, 2005, p.4)

E como isso transmuta ao longo do tempo, fazendo também associações entre os papéis ocupado pela mulher em África e no Brasil Escravocrata, a exemplos das quituteiras; e como algumas escravas de ganho conseguem comprar suas alforrias e de parentes, inclusive companheiros.

A nossa religião, na África é comandada por homens, no Brasil se deu o inverso, porque aqui as mulheres foram as primeiras a conseguir as alforrias. Quando elas conseguiam as alforrias, elas já se tornavam comerciantes, elas vendiam jóias, vendiam mugunzá, elas vendiam acarajé, as chamadas negras vendeiras, que na Bahia, botaram o nome de mulheres do partido alto [...] então, com essas vendas, elas começaram a comprar os seus pares e também a comprar seus companheiros tanto maritalmente como companheiros da escravidão [...]. A partir daí, elas conseguiam a alforria e a independência econômica primeiro do que os homens [...] talvez tenha sido Iemanjá que deu essa força pra elas e Oxum, as Iabás certo, porque eu acredito que, como vieram pelo oceano, Iemanjá que deixou elas chegarem aqui, então eu acho que Iemanjá olhou assim e disse “Na África quem comanda são os homens, mas quem vai comandar no Brasil somos nós as mães, as mulheres”. Aí houve

essa troca, as mulheres vão e formam os primeiros candomblés, porque a maioria era tudo sacerdotisa ou iniciada na religião dos antepassados dos orixás divinizados - e com a escravidão eles tinham que fazer mil peripécias, 158 às vezes até faziam um samba, os senhores de engenho pensavam que era um samba, mas na verdade eles estavam louvando os orixás - aí essas velhas, que ficaram três famosas na Bahia foram Iyanassô, Adetá e Iyakalá. Adetá faleceu, Iyakalá voltou para a África e Iyanassô permaneceu no Engenho da Casa Branca, no Engenho Velho, em Salvador. Dessa casa matriz, aí vocês já sabem a história né, surgiram as principais casas de Salvador, que regem soberanas: o Gantois, o Afonjá e a Casa Branca (Entrevista com mãe de santo do candomblé, 04/04/2008). Apud (BASTOS, 2009, p.157)

A fala acima, de uma mãe de santo, coloca a força da mulher negra, dentro da sociedade brasileira escravocrata. E como as mulheres se tornam lideranças religiosas no Brasil, o que não foram na África, mas conseguiram ser no Brasil.

3. A Hierarquia nos candomblés.

Todos os terreiros de Candomblé têm a sua hierarquia, com pequenas variações de casa para casa, mas em linhas gerais seguem uma lógica piramidal ao meu ver, onde compõe a base os/as abians – aquele que acaba de chegar, que observa, que não foi iniciado na religião. Na camada seguinte podemos ver os Yawo's – termo que designa os iniciados rodantes (aqueles/as que entram em transe), que ainda não tem sete anos de iniciados, Os termos Abian e Yawo, é comum aos dois gêneros, suas tarefas e atribuições também.

Na terceira camada, um pouco mais estreita pode-se encontrar os Egbomis – termos que designa os iniciados com mais de sete anos de santo. Nessa faixa destinada também a todos cargos¹⁴² – quer dizer aquele designa função específica dentro do terreiro, também estão os ogans e ekedis.

Na segunda camada encontra-se um grupo específico, podendo ser ocupada pelo Pai pequeno de uma casa – babakekere e/ou Yakekere – mãe pequena de uma casa. Esta faixa pode ser composta por esses dois membros ou apenas um deles. No topo da pirâmide

¹⁴² Quando nos referimos acima, sobre os cargos no Candomblé, é porque existe um leque de cargos, alguns atribuídos ao feminino outros ao masculino, cada cargo tem sua função litúrgica dentro do terreiro. Não queremos nos detalhar sobre o assunto, mas mencionar que existem distinções entre o papel feminino e o masculino nos atos litúrgicos, podem ser observadas algumas variações de uma terreiro para outro, é sempre bom reforçar que cada terreiro tem suas peculiaridades, onde cada casa também vivencia uma realidade diferente.

está a liderança religiosa do terreiro, o Pai – Babalorixá ou a Mãe – Yalorixá. Cada casa tem apenas uma liderança religiosa.

Nada se faz, no candomblé, sem a licença expressa do chefe. A sua vontade é lei, que só ele mesmo poderá revogar ou modificar. Todo o peso da sua autoridade recai sobre as mulheres, invadindo mesmo o terreno particular, privado, mas, como os homens, - ogans, alabé, outros funcionários do candomblé, - não se fala de cima para baixo, mas com amabilidade, e este o tratam respeitosamente. (CARNEIRO, 1977, p.108)

No trecho acima escrito por Escrito por Edson Carneiro em 1912^a primeira edição, nos dá uma dimensão do poder de uma Yalorixá ou de um babalorixá dentro dos terreiros. Outro ponto que chama atenção é a relação com o masculino, nesse caso expressa na relação com os ‘ogans, alabe e outros funcionários’, os quais são tratados com amabilidades, mesmo estando estes também sujeitos ao poder da liderança religiosas.

4. Os Candomblés de João Pessoa: da adesão ao tornar-se mulher de terreiro.

Todos os nomes apresentados são fictícios de modo a preservar a identidade das colaboradoras. São elas:

- 1 – Equedji Maria* - 30 anos, iniciada há 5 anos.
- 2 – Equedji Ruana* - 20 anos, iniciada há 5 anos.
- 3 – Yawo Lidia* - 35 anos, iniciada há 5 anos.
- 4 – Yawo Niara*- 32 anos, iniciada há 6 anos.

Durante as entrevista a primeira pergunta realizada era pedir que a colaboradora se apresentasse. Em suas apresentações elas colocam suas identidades para sociedade (nome, sobrenome, profissão, estado civil, mães ou não) e suas identidades dentro do terreiro. Costuma-se usar o nome da pessoa, ou nome pelo qual é conhecida (como um nome social), a ele acrescido o orixá que rege aquela pessoa, em seguida sua função e a casa a qual pertencem. Assim as colaboradoras se apresentaram, como foram ensinadas a se apresentar, demarcando uma construção de identidade, por elas e pela comunidade a qual pertencem.

Quem é Ruana, é complicado, eu sou Ruana, eu sou ekedy ruana, fui e nunca vou deixar de ser, uma das principais coisas do candomblé é a ancestralidade e a gente não negar quem a gente foi, quem a gente é, eu fui confirmada na nação angola, hoje estou dando continuidade no ketu. Na parte religiosa, eu sou isso.

Meu nome é Maria Araújo, nome completo, Maria Araujo de Lima, mas eu uso Maria Araújo, tenho 30 anos, formada em [...] pela UFPB. E minha identidade religiosa eu sou Maria de Ogum, Ekedi no ile axé [...].

Me chamo Lidia, basicamente sou Lidia de Oxalá, dofona de Oxalá, sou do ile axe [...], sou raspada catulada e adoxada pelo Babalorixá Pai X, muito bem educada, muito bem criada e tenho muito orgulho disso, independentemente de qualquer coisa. Sou casada meu esposo também é candomblecista, [...], tenho duas filhas com muito orgulho.

Eu sou Niara, Niara da Silva Soares, sou [profissão] pela UFPB, tenho 32 anos. Há oito anos frequento o Ilê Axe [...], sou Yawo, sou Yawo de Iansã. Sou casada, não tenho filhos.

Essas identidades hoje, já consolidadas, tem uma história, cada uma passou por um processo diferente de aproximação com o candomblé, os processos de busca poderiam vir a se repetir caso analisássemos o número maior de trajetórias religiosas.

Dos quatro relatos que acompanhamos, dois deles têm seu primeiro contato com o universo de terreiro a partir da família biológica, indo no caminho contrário ao do campo religioso afro-brasileiro na cidade de João Pessoa, onde as pessoas tornam-se adeptos de religiões de matriz afro-brasileira ao alcançar a vida adulta e com ela podendo acessar um leque de possibilidades no mercado religioso.

A Ekedi Ruana, que morou dentro de um terreiro na primeira infância, seu pai biológico é uma liderança religiosa, sua mãe já foi adepta de candomblé, toda a família paterna é iniciada, todos são de candomblé angola.

[...] vem da minha ancestralidade, meu pai de sangue é de terreiro, minha mãe de sangue foi de terreiro não é mais porque a vida levou ela a se afastar, mas ela tem as entidades dela, ela tem as coisas dela, mesmo eu sempre tendo quando criança frequentado por ter sido levada eu passei muito tempo, depois de me entender de gente eu passei muito tempo no evangélico, eu fui evangélica, passei uns cinco anos no evangelho, só que não me identifiquei, comecei a ir pra os terreiros quando minha mãe ia pras festas, na casa de meu pai, quando tinha festa eu ia pra lá, fui gostando, fui gostando, comecei a criar amizades no terreiro de pai [...], fui pra uma festa lá, fui com minha mãe. Ai lá eu comecei a criar amizades com o pessoal de terreiro. (Ekedi Ruana)

Porém em seu relato a família não entra como fator decisivo em sua aproximação com os terreiros, e sim suas experiências socializadoras da adolescência. Em suas falas, a família aparece como um elemento facilitador da sua inserção nos terreiros, não como um elemento decisivo.

Outro caso de aproximação pela família, é o da Yawo Lídia:

meu pai me levou, tava dando uma febre repentina em mim, pra o médico era febre emocional, mas pra ela (refere-se a mãe de santo) não, ia e voltava, ia e voltava, sem contar que tirando o emprego que meu pai tinha que ele e funcionário público, ele era fotografo tirava foto lá no terreiro de mãe [...] lá em Bayeux, ele sempre acreditou. Vamos passar umas ervas nessa menina,

porque isso não pode acontecer, eu levei foi uma pisa¹, mas no outro dia tava boazinha. (Yawo Lidia)

Assim como a Ekedí Ruana, não se torna adepta na infância, onde já admirava os cultos afro-brasileiros que tinha contato, em sua trajetória relata vários contatos com rezadores, benzedores, cartomante, jogo de búzios – todos elementos disponíveis religião popular e no campo religioso afro-brasileiro na cidade. Mas só se torna adepta aos 22 anos, quando decide ficar na casa que está até hoje.

Estradas diferentes levaram as Yawo Niara e a Ekedy Maria. Niara, iniciou a sua busca motivada pela curiosidade.

Eu fui ao terreiro pela primeira vez por curiosidade, queria saber meu orixá. Era 16 de dezembro de 2010. Eu já lia coisas sobre Candomblé, mas tinha medo de chegar lá e “dar santo”. Mas, a curiosidade foi maior que o medo e eu fui lá fazer um jogo, porque queria saber meu orixá e acabei por saber muito mais. É estranho recordar isso quase 9 anos depois. Lembro da menina que entrou no terreiro curiosa e cheia de medo! (Yawo Niara)

Já a Ekedy Maria tem sua aproximação com a religião através do meio político, como militante suas experiências socializadoras a levaram para o terreiro.

Maria- sim lembro, na verdade foi a partir desse processo de identificação de raça e étnica que eu me aproximei e comecei a me identificar com o candomblé, na época eu tinha 18 anos fazia parte do movimento de juventude negra junto com outras pessoas, e foi nesse movimento que depois com o passar do tempo se constituiu o fórum de juventude negra da Paraíba, que eu tive contato com [cita uma mulher do movimento negro e candomblecista], passei a acompanhar um pouco da vivência dela como religiosa de candomblé, e fui a saída dela como religiosa de candomblé. (Ekedy Maria)

Temos aqui em quatro relatos, formas diferentes de se chegar a um terreiro: por herança familiar, por curiosidade, por militância, mas todas elas só foram possíveis diante de um misto entre disposição e contexto, onde a disposição para agir que é acionada pelo contexto. Lahire, em sua sociologia em escala individual nos alerta para esse modo de analisar a ação do sujeito.

O que determina a ativação de determinada disposição em dado contexto pode ser concebido *como produto de interação entre (relações de) forças internas e externas*: relação de força interna entre disposições mais, ou menos, fortemente constituídas ao longo da socialização passada, e que são associadas a maior ou menor apetência, e relação de forças externas entre elementos (características objetivas da situação, que podem ser associadas a pessoas diferentes) do contexto que pesam mais, ou menos fortemente sobre o ator individual, porque o forcem ou o solicitam mais, ou menos, (por exemplo, as situações profissional, escolar, familiar, de amizade... são desigualmente impositivas para os indivíduos) (LAHIRE, 2004, p. 330)

O terreiro como espaço social, de socialização e sociabilidades, o espaço físico onde acontecem os ritos que dão vida a organização religiosa, que é atravessada tanto pela hierarquia como pela distinção entre papéis atribuídos ao masculino e ao feminino.

Por vezes sua lógica remonta ou argumenta-se na idealização do que foi a África antes do período colonial, esses valores herdados por vezes se conflitam com a lógica moderna ocidental. Esse entrave, entre modernidade e tradição, gera vozes que não ecoam na mesma direção, não nos cabe o julgamento em nenhuma vertente, apenas a constatação.

Lidia – cada um tem seu tempo de aprendizado [...] tem certas coisas que um yawo não pode fazer, do meu ponto de vista, eu jamais vou ignorar se eu ver um irmão ou uma irmã, mais novo que eu, fazendo aquilo que um yawo não pode fazer é porque se ele ta fazendo ele teve algum merecimento.

Niara - Por exemplo, a mulher que é yawo ela é atravessada por dois marcadores: o gênero e a hierarquia. Visto que para as yawos existe uma cobrança maior com relação a postura e ao comportamento dentro e fora do Terreiro. Sendo que dentro do Terreiro, as mulheres devem assumir as tarefas tidas como domésticas (lavar, cozinhar, passar). A cobrança se dar para execução de um trabalho “braçal”. É cobrado que a yawo aprenda essas tarefas, com mais rigidez do que é posto aos yawos do sexo masculino.

Maria - nos moldes da religião eu sou uma pessoa que deveria me colocar em posição de obediência, e confesso que em minhas crises existenciais que eu tinha receio de participar de algumas coisas, e tanto que em quatro anos o primeiro oro que eu participei foi o meu, eu não participei do oro das outras pessoas, que é o processo de iniciação das outras pessoas. É ruim falar isso, hoje eu tenho ciência que é uma responsabilidade que eu carrego de ser exemplo dentro da religião. [Nesse momento refere-se ao tempo de abian]

Ruana - Como eu tinha essa impressão que as pessoas passaram para mim que Ekedi é tão ruim que não se manifesta, que não sei o que, eu procurei aprender muito me aprofundar muito pra quando alguém falasse alguma coisa assim eu dizer que eu não me manifesta eu dizer assim que não me manifesto, mas eu sei disso, disso e disso. O que você me botar para fazer eu sei!

Os quatro relatos, mesmo abordando temas diferentes, falam da imposição que é posta aos adeptos de terreiro em especial, as mulheres, assim como todas as religiões o candomblé também formata, rotula, dita comportamentos, tem seus dogmas.

Quando Lidia fala que há restrições de atividades para os Yawos, mas que mesmo assim há alguns é permitido, ela está nos direcionando para fluidez de regras, cada casa de candomblé tem suas regras próprias, aquilo que é permitido em alguns lugares e negado em outro. Ela nos aponta também para distinções que são feitas dentro das casas, entre os filhos por vezes pares dentro da hierarquia, mas ela bem diz não ignoro, não repreendo, pois que faz é porque foi permitido, em sua fala aponta como merecimento.

Niara, nos aponta para o peso das tarefas domésticas, em nossa sociedade sempre atribuídas ao feminino, e como isso é reforçado em seu grupo hierárquico que é composto por homens e mulheres em iguais condições litúrgicas. Nos alertando inclusive, para

fiscalização do corpo, das ações, “a postura dentro e fora do terreiro” (Niara) – segundo seu relato o mesmo não acontece com os homens.

Maria, reforça a ideia trazida por Niara, do controle dos corpos, quando diz “eu deveria ter uma posição de obediência.” Todo seu relato é atravessado por autocobranças, geradas por cobranças externas, que a fizeram mudar gradativamente de comportamento dentro e fora do espaço do terreiro.

Ruana, trás o mais forte dos relatos, visto que no Candomblé não se escolhe ser Ogan ou Ekedí (Ogan, homem que não entra em transe/Ekedi, mulher que não entra em transe), essa é uma escolha, segundo os adeptos, feita pelos Orixás, é algo previamente determinado. Mas mesmo assim ela foi alvo de palavras em tom pejorativo, que diminuía em tão importante função. O oposto não acontece com os homens não rodantes, onde tem posição exaltada.

Como no candomblé tem essa liturgia da gente que e mulher não poder tocar a atabaque, eles terminam se empoderando de mais em relação a isso, e querem diminuir a gente, se tiver um candomblé pra acontecer, sem mim que sou ogan não vai acontecer se eu não chegar, sem vocês não tem problema nenhum porque pra secar um suar a gente mesmo seca, entendeu? (Ruana)

Dentro dos atos litúrgicos, dos ritos religiosos, as mulheres quando estão menstruadas são restringidas de algumas atribuições dentro da casa de axé, nossas interlocutoras nos ajudam a refletir sobre os interditos, propondo questionamentos, mesmo tendo consciência que as regras por vezes são fluidas por vezes são extremamente rígidas.

Maria – (risos) bem na minha opinião eu sei que existe as restrições, mas eu maria, e algo que é inerente ao meu corpo[...], sendo mulher eu tenho isso, eu vou ter isso todo mês, [...], eu pensando fora do campo religioso, é um tabu desnecessário! Se a gente for ler alguns itans, [...] o eje tem muita força e o eje tendo muita força, isso causa medo! Principalmente para os homens, na nossa religião não fazemos nada sem folha e sem eje, o eje vermelho, não se faz nada sem o eje! E sendo nós mulheres que sangram, tem um medo em relação a esse poder, e talvez coloquem esse tipo de restrição. Mas ai eu acho que caberia uma discussão muito mais profunda com pessoas mais velhas, ler sobre as ya mis oxorongá! Talvez elas tenham muito a nos ensinar nesse sentido.

Niara - Não existe na casa que eu frequento tabus para os homens. O que pelos itans poderíamos encontrar vários, mas os itans só justificam tabus para as mulheres. Ao estabelecer a menstruação como tabu, você limita a participação das mulheres nos terreiros. Ao mesmo tempo, existe a cobrança para que as mulheres participem mais, principalmente, no período das obrigações. Só que o tabu estabelecido diz que as mulheres menstruadas não devem preparar as comidas do santo, não devem suspender os orixás etc... E, com todas essas cobranças, eu vejo as pessoas serem maltratadas, no caso específico das mulheres presenciei por mais de uma vez tanto o babalorixá quanto outros homens que são cargos na casa (ogans) destratarem mulheres cargos e yawos de forma pejorativa pelo fato de serem mulheres.

Tanto Niara, como Maria apresentam desconforto e questionamentos quando às restrições estabelecidas às mulheres no período menstrual, problemas que não é enfrentado por Ruana, inclusive um ensinamento lhe passado por um homem, seu pai de santo. Inclusive vale ressaltar, que as quatro colaboradoras estão em casas lideradas por homens, diferentes casas, mas todas com liderança masculina.

Ruana - Uma vez eu perguntei isso a um pai, e a resposta que eu tive é a resposta que eu levo até hoje eu acho que assim, a menstruação a mulher é a saúde da mulher, é a fertilidade da mulher, tudo tá ali né, e pra gente, pelo menos ao meu ver, se a fertilidade da mulher, a saúde da mulher, tudo isso foi deixado por oxum, não tem porque ter tanta restrição sabe, hoje em dia nem tanto assim, mas antigamente a gente passava 21 dias 30 dias recolhidas, e uma mulher vai menstruar nesse tempo e se menstrua recolhida então não tem problema de menstruar e participar de uma obrigação. Então tem coisa assim de santo aboro, ou de santo que tem realmente restrição com menstruação a gente respeita, mas em geral eu acho que não tem problema não, a gente tá recolhida dentro do quarto de santo, tá de quele no pescoço, toda amarada de contregum, arrodada de iba e a gente menstrua, se fosse assim quando menstruar sai do runko e só volta quando acabar.

Diante das exposições, os relatos nos mostram suas vivências e experiências em diferentes terreiros de João Pessoa, nos inserem em uma percepção ainda que pequena das lutas diárias das mulheres, processo que se repete dentro dos terreiros. Ainda assim, para Lidia ser mulher de terreiro é levantar a bandeira do Axé, para Maria continua sendo um ato político e assim com Ruana, ressaltaram a importância da mulher na formação do candomblé no Brasil.

Considerações:

Este trabalho teve por objetivo investigar a construção das identidades das adeptas do Candomblé, compreendendo o trajeto realizado por mulheres através de seu processo de adesão ao candomblé no município de João Pessoa. Toda via o percurso da pesquisa nos mostrou diferentes situações, que podem levar as mulheres ao terreiro, como a própria família biológica, o meio político ou a até mesmo a curiosidade.

De toda forma, as contribuições que conseguimos obter apontaram para diversos aspectos que tentamos elencar ao longo do trabalho, como a ancestralidade africana – transmitida através dos Itans; o marco histórico da formação do candomblé, a sua relação com o feminino e as experiências atuais sobre ser uma mulher de terreiro, tomando por base a experiência local.

O que chama atenção nos relatos é que as casas das colaboradoras são todas de liderança masculina. A oposição entre masculino / feminino aparece de forma conflitante, em diferentes aspectos o que nos levariam a outros estudos, mais aprofundados.

Referências

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Joana Elbein dos. Os Nagô e a Morte: Pàde, Àsèsè e o Culto a Egun na Bahia -1986; 6ª Edição – Petrópolis – Vozes, 1993.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. 5ed. Rio Janeiro, Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1977.

BERNARDO, Teresinha. **O Candomblé e o poder feminino**. IN.: Revista de Estudos da Religião - nº 2. São Paulo: PUC, 2005. p. 01-21. Disponível em: WWW.pucsp.br/rever/rv2_2005/p_bernardo.pdf Acesso em 14/05/2019

BASTOS, Ivana. **A visão do Feminino nas Religiões Afro-brasileiras**. IN.: Revista Caos – Revista Eletrônica de Ciências Sociais – Nº 14. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 156 a 165. Disponível em : <http://www.cchla.ufpb.br/caos/n14/9A%20vis%C3%A3o%20do%20feminino.pdf> Acesso em 21/05/2019.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E VIVIDA NAS IMAGENS DA MULHER NEGRA NO LUGAR CULTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Camila Ferreira da Silva
Janssen Felipe da Silva

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados, parciais, de uma pesquisa de Mestrado, tendo continuidade no Doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Para tanto, temos enquanto objetivo compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Vivida nas imagens da Mulher Negra no lugar cultura nos livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia. Adotamos enquanto Abordagens Teórica o Feminismo Negro Latino-Americano e os Estudos Pós-Coloniais esse diálogo tem como intuito nos auxiliar político e epistemologicamente na compreensão das formas de silenciamento, subalternização e enfrentamento da Mulher Negra frente as amarras raciais e euro-hétero-normativas. Os movimentos de resistência e de enfrentamento da Mulher Negra tem ocasionado um deslocamento heterotópico que escorre em direção as margens, evidenciando outros modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento dissociados cânone ocidental. Adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental, para a organização e tratamento dos dados fazemos uso da análise de conteúdo via análise temática, atrelada aos procedimentos da antropologia visual. No que diz respeito aos resultados da pesquisa, no lugar cultura, identificamos nos livros didáticos em questão duas perspectivas distintas, a saber: arte e folclore. No lugar cultura enquanto arte há uma demarcação de registros visuais que advêm e/ou se aproximam das produções eurocêntricas. Já o lugar cultura enquanto folclore é delimitado pelo registro de produções artísticas que se distanciam dos postulados coloniais/modernos. Essa dualidade, arte e folclore, está ancorado nas Heranças Coloniais que tendem a silenciar, subjugar e, por vezes, ocultar as produções culturais da exterioridade colonial que não se filia aos moldes eurocêntricos, pois retratam expressões culturais de mulheres e homens que foram/são racializados/subalternizados. Nessa direção, o corpo feminino negro, conjuntamente com as suas produções culturais passam a ocupar os espaços periféricos da produção artística. Diante disso, entendemos que o lugar cultura é atravessado pela Geo-Corpo Política do Conhecimento que reside nas imagens da Mulher Negra, determinando tanto as relações de poder, quanto as condições que a Mulher Negra é representada, isto é, na base da pirâmide social enquanto sujeito mais explorado e submisso.

Palavras-Chaves: Memória; Feminismo Negro; Estudos Pós-Coloniais; Livro Didático; Território Campesino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de Mestrado, concluída, tendo continuidade no Doutorado, ambas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Para tal, temos enquanto objetivo compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Vivida nas imagens da Mulher Negra no lugar cultura nos livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia. Partimos da ideia de que os marcadores da Memória Hegemônica (raça, gênero, classe, sexualidade, território, dentre outros), foram/são constituídas com traços profundos de exclusão social, cultural, política e epistêmica, demarcando os lugares e, por vezes, as condições dos sujeitos no sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado.

Posto isto, compreendemos que os livros didáticos se configuram enquanto um espaço, dentro da cultura educacional, no qual as Mulheres Negras são representadas nos diversos setores da vida social, podendo assim manter as relações de poder forjadas pela Memória Hegemônica ou tecer rachaduras por meio da Memória Vivida. Neste cenário, os livros didáticos assumem papel preponderante, visto que no tempo-espaço-histórico têm se constituído enquanto um instrumento da cultura organizacional escolar e, simultaneamente é produto das formulações governamentais que o faz por meio dos seus conteúdos e imagens. Portanto, o livro didático é o resultado de uma seleção curricular que opera por meio de determinados interesses sociais, culturais, políticos e econômicos, embasando conhecimentos que, em sua grande maioria, refletem os valores ideológicos dos grupos dominantes.

Nessa conjuntura, os livros didáticos permaneceram exercendo grande influência na educação básica, tanto por se constituírem enquanto um instrumento didático extremamente utilizado pelas/os docentes, como também por comporem um importante mercado editorial sustentado pelo Estado que gera grandes lucros para as editoras que os produzem. Como resultado, as relações estabelecidas entre o setor público e privado, representadas pelas políticas educacionais e pelos conglomerados editoriais, geram um cenário de disputas na área educacional, principalmente no que se refere ao processo de descentralização da produção e do seu conteúdo (SILVA, 2018).

Essas disputas ocorrem por duas razões: a primeira, se refere ao fato da educação ter/assumir um papel preponderante na reversão de desigualdades em especial de raça e de gênero, desconstruindo estereótipos e preconceitos. É fato que as desigualdades não

têm seu nascedouro nas instituições de ensino, mas historicamente tem sido utilizada enquanto veículo de propagação dessas desigualdades. A segunda, diz respeito a escola se constituir enquanto um mecanismo de mobilidade social capaz de incluir aquelas/es que no tempo/espço estiveram margens.

Por tal, sendo os livros didáticos suportes privilegiados de mensagens curriculares tendem a exercer grande influência, tanto por serem instrumentos extremamente utilizados pela maioria das/os docentes no desenvolvimento de suas aulas. Quanto por representarem um espaço curricular em que as desigualdades podem ser questionadas, ressignificadas e/ou ratificadas.

Cabe destacar que foram os movimentos sociais, em especial as feministas negras, as pioneiras em trazer para o debate aspectos pouco privilegiados na sociedade, como a defesa de direitos à igualdade racial e de gênero. Dentre os objetivos das feministas negras, no setor da educação, salientamos a necessidade de excluir passagens e textos discriminatórios em livros didáticos que tendem a estereotipar e até mesmo invisibilizar este segmento (SILVA, 2008).

Diante disso, destacamos o Programa Nacional de Livro Didático do Campo e o Programa Escuela Nueva, respectivamente Brasil e Colômbia. Este Programas constituem a política educacional pela qual são geridas as determinações da legislação específica sobre educação do campo e a produção de livros didáticos, apresentando enquanto objetivo

o Programa Nacional do Livro Didático do Campo, fundamentado na Política de Educação do Campo, visa atender aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas do campo, das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de **gênero**, geracional e de **raça** e etnia (BRASIL, 2013, p. 41, grifo nosso).

Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado proporcionando libros escolares a las zonas rurales con reconocimiento de la igualdad sin discriminación, comprender que hay particularidades en razón de muchas condiciones (culturales, de **sexo**, de **raza**...), (COLÔMBIA, 2010, p. 77, grifo nosso).

Logo, compreendemos que a política educacional direcionada para os livros didáticos do território campesino, de ambos os países, partem do respeito as diferenças de raça e de gênero em diálogo com as lutas travadas pelas feministas negras. Todavia, o que se tem evidenciado é que o Estado tem cooptado a luta da população negra, em

especial da Mulher Negra, se aproveitando das conquistas políticas numa perspectiva funcional. Isto é, a imposição de um modelo branco-cêntrico, sexista, classista, vinculado ao agronegócio, sob o falso discurso de valorização das diferenças, produzindo uma lógica assistencialista, paliativa e normalizadora dos conflitos sociais vigentes. Nessa direção, entendemos que as políticas educacionais para o livro didático do território campestre do Brasil e da Colômbia se insere em um contexto de luta permanente, considerando os mecanismos de subterfúgio que o Estado vem realizando.

Diante do exposto, a título de organização, para além da introdução e das considerações finais, este trabalho está organizado em três seções. Na primeira, realizamos um diálogo entre as Abordagens Teóricas do Feminismo Negro Latino-Americano e os Estudos Pós-Coloniais. Na segunda, apresentamos nossas escolhas Teórico-metodológicas. Por fim, na terceira, versamos sobre as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva nas imagens da Mulher Negra no lugar cultura nos livros didáticos do território campestre do Brasil e da Colômbia.

1. FEMINISMO NEGRO LATINO-AMERICANO E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: TECENDO DIÁLOGOS

Nessa subseção, tecemos um diálogo entre as Abordagens Teóricas do Feminismo Negro Latino-Americano e dos Estudos Pós-Coloniais. No que concerne à primeira Abordagem discorreremos sobre os seguintes conceitos: a) Memória Hegemônica; b) Memória Viva; c) Interseccionalidade; d) Patriarcado. Na segunda, fazemos uso dos seguintes conceitos: a) Colonialidade e seus eixos do Poder, do Saber e do Ser b) Heranças Coloniais; c) Geo-Corpo Política do Conhecimento.

A invasão empreendida pelo imperialismo português, no século XV, demarcou a criação de uma linha abissal na qual se estabeleceram os territórios, os sujeitos e as epistemes de referência. Assim, o sujeito autocriado (homem branco, europeu, heterossexual e cristão) sem localização espaço-temporal nas relações de poder mundial inaugura o mito de autoprodução da verdade moderna e eurocentrada, na qual as suas referências (sociais, culturais, políticas, epistêmicas e econômicas) passam a ser consideradas válidas e universais para explicar cientificamente a realidade.

Nessa linha de pensamento, Grosfoguel (2010), aponta que o sujeito autocriado tem a sua localização geo-política marcada por uma existência como

colonizador/conquistador em que o *ego conquistus* é materializado na figura do homem branco. Logo, os sujeitos situados no extremo desta representação passam a ocupar não só os espaços periféricos de representação, mas passam, também, a ser silenciadas/os, subalternizadas/os por este *ego conquistus* do sujeito colonizador.

Nesta tessitura, a Memória Hegemônica é forjada a partir de uma pertença hierarquizada de desigualdade e de exclusão do *ego conquistus* que no tempo-espaço-histórico demarcou sua Geo-Corpo Política do Conhecimento enquanto una e universal. Assim, a Memória Hegemônica coaduna com a Colonialidade, uma vez que se funda na imposição de um padrão de poder branco-cêntrico, arbitrário de dominação e exploração, no qual o ideário colonial penetra as estruturas sociais tanto na dimensão objetiva quanto na dimensão subjetiva dos povos subjugados. Para Quijano (2005), há três eixos da Colonialidade: do Poder, do Saber e do Ser.

A Colonialidade do Poder diz respeito à classificação e à hierarquização racial dos povos em inferiores e superiores ao mesmo tempo que demarca a distribuição e o controle do trabalho dos povos subalternizados. Nesse ordenamento social a Mulher Negra se situa na base da pirâmide social, enquanto o ser mais explorado e submisso, visto que representa a antítese do ser hegemônico: o homem branco, europeu, heterossexual e cristão e a antítese do ideal feminino: a mulher branca.

Arelada a esta Colonialidade, temos a Colonialidade do Saber que implica na negação e na invalidação dos conhecimentos dos sujeitos situados na linha abissal. Dessa maneira, este eixo da Colonialidade legitima uma razão que produz um conhecimento neutro, hegemônico, eurocêntrico, masculino, universal e, por tal tido enquanto válido. Como resultado, o sujeito autocriado, na condição de sujeito epistêmico, narra a sua história, exaltando e validando seus conhecimentos em detrimento das demais formas de produção de conhecimento.

A Colonialidade do Ser denota a internalização da subalternidade do não europeu, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua, ocultando assim a dominação colonial. De acordo com Silva (2018, p.74),

no caso da Mulher Negra, a Colonialidade do Ser tece uma projeção do que é ser mulher, esta projeção está ancorada no ideal de mulher branca a qual a Mulher Negra passa a acolher como sua. Logo, o Corpo Feminino Negro passa a se situar no espaço do ainda-não, do que ainda não existe concretamente, ela ainda não é o ideal de mulher branca, mas também não é mais o que era antes. A perversidade da Colonialidade do Ser modifica profundamente a alteridade racial e de gênero da

Mulher Negra, visto que há um acoplamento dos marcadores raciais e sexuais que passam a garantir a submissão da Mulher Negra.

Diante do exposto, compreendemos que as Heranças Coloniais (Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser), coadunam com o Patriarcado e a Interseccionalidade, simultaneamente. Isto ocorre por que há um reforço das relações hierárquicas entre os sujeitos em virtude do gênero, mas também pela raça, aprofundando as formas de subjugação sobre a Mulher Negra, uma vez que porta, concomitantemente, ambos os marcadores de opressão raça e gênero, podendo ainda aglomerar outros, tais como: classe, sexualidade, território, entre outros.

Na contramão deste processo à Memória Viva advém da Geo-Corpo Política do Conhecimento do sujeito subalternizado. Assim, a Memória Viva inclui o que a Memória Hegemônica exclui, restituindo suas histórias, sua corporalidade, sua afetividade, sua identidade e sua condição de sujeito epistêmico (GONZÁLEZ, 1984). Por tal, falar de Feminismo Negro é pensar a partir de um movimento político e epistêmico das Memórias Vivas da Mulher Negra que fez e faz, cotidianamente, fraturas nos postulados hegemônicos, evidenciando outros modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta subseção apresentamos nossas escolhas Teórico-metodológicas realizadas na tessitura do trabalho. Assim, no primeiro momento, discorremos sobre a pesquisa documental, seguido do uso da técnica de análise de conteúdo, atrelado à antropologia visual no que diz respeito à tríade: pré-texto, texto e signo.

A adoção das abordagens Teórico-metodológicas do Feminismo Negro Latino-Americano e dos Estudos Pós-Coloniais realizam uma virada epistêmica, considerando que advém dos modos de ser, de pensar e produzir conhecimento dos sujeitos situados na exterioridade colonial. A opção por tais Abordagens nos fez trilhar caminhos outros, a saber: elegemos os livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia, isto por que o campo e os sujeitos que nele residem, historicamente, foi/é são silenciadas/os. Ademais, estes países são pioneiros no desenvolvimento de políticas afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial na América Latina. Na Colômbia se destaca a Lei 70/1993 que confere a obrigatoriedade de incluir nos diferentes níveis de ensino as

Cátedras de Estudos Afrocolombianos, Afroamericanas e Africanas. No Brasil, frisamos a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no sistema de ensino.

Neste percurso, nossas escolhas Teórico-metodológicas no encaminharam para uma pesquisa do tipo documental que se caracteriza enquanto um procedimento que faz uso de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos diversos (SÁ-SILVA; ALMEIDA e GUINDANI, 2009). Para a organização e tratamento dos dados fizemos uso da análise de conteúdo via análise temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990) que se desdobra em três etapas, são elas: pré-análise, exploração do material e tratamento do dados e inferência.

A primeira, foi efetivada por meio da seleção e organização dos livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia, realizamos leituras flutuantes no intuito de identificar e selecionar as imagens da Mulher Negra. Na segunda etapa, codificamos, classificamos e categorizamos as imagens que carregassem marcas da Memória Hegemônica e da Memória Vivida. Na terceira etapa, realizamos interpretações mais aprofundadas levando em consideração o contexto de produção e de análise dos dados coletados e codificados.

Arelado a terceira etapa, utilizamos alguns elementos da antropologia visual: pré-texto, texto e signo. O pré-texto diz respeito às impressões iniciais que a observadora capta da imagem. O texto é o portador de um discurso que o faz por meio de uma determinada representação social, cultural, histórica, política, econômica, epistêmica, entre outros. O signo corresponde à construção ideológica de um universo simbólico que foi tecido a partir de um ou mais pré-texto e texto (RIBEIRO, 2005).

Cabe destacar que a imagem na antropologia visual apresenta características que vão além da qualidade instrumental de documentar, considerando que é perpassada de natureza simbólica, construindo narrativas a partir dos signos que carrega. Desse modo, a imagem condensa uma série de elementos do diverso que podem ser apropriados das mais diferentes formas pelos sujeitos que a ela têm acesso.

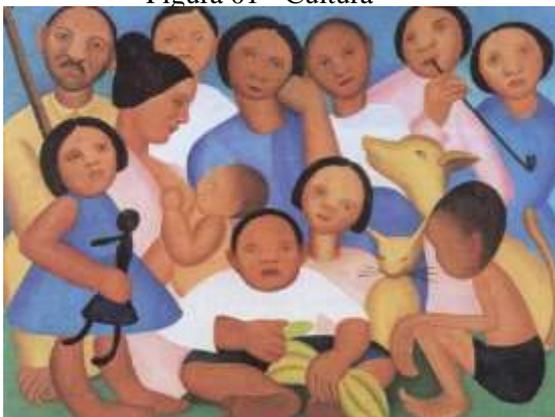
3. AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E DA MEMÓRIA VIVIDA NAS IMAGENS DA MULHER NEGRA NO LUGAR CULTURA

Nesta subseção, tratamos das marcas da Memória Hegemônica e da Memória Vivida nas imagens da Mulher Negra no lugar cultura por meio do pré-texto, do texto e do signo. Frisamos que o lugar cultura diz respeito às distintas formas de expressão artística (dança, pintura, escultura, música, etc.) realizadas por mulheres e homens.

Na exploração das imagens, identificamos que o lugar cultura apresenta duas perspectivas distintas: arte e folclore. A primeira se refere as imagens que se aproximam de expressões culturais hegemônica e nos livros didáticos são nomeadas de arte. A segunda, demarca as expressões culturais que se distanciam do centro hegemônico e pela lógica colonial passaram a ser denominadas de folclore, lendas, mitos, dentre outros.

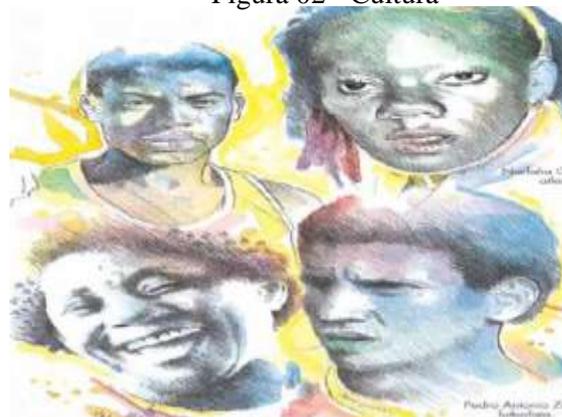
As imagens da Mulher Negra no lugar cultura compreendem 37 imagens. Deste total 24 estão situadas nos livros didáticos do Brasil, sendo 06 no lugar arte e 17 no lugar folclore. A Colômbia soma 13 imagens das quais 02 estão no lugar arte e 11 no lugar folclore. Salientamos que neste trabalho elegemos as imagens da Mulher Negra que fossem mais representativas dentro do universo selecionado do lugar cultura. Vejamos:

Figura 01 - Cultura



Fonte: MEC. Hist. 5º ano. Brasil, 2016, p.167.

Figura 02 - Cultura



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 5º ano. Colômbia, 2014, p. 82.

Nas imagens da Mulher Negra no lugar cultura como arte trazemos os pré-textos: a) retirante; b) mãe/filha (figura 01). Estes pré-textos demarcam uma condição de não prestígio, sobretudo pelas condições em que o Corpo Feminino Negro é retratado, atrelado a um contexto de pobreza e/ou miséria. Como resultado, o pré-texto e o texto tecem um signo firmado nos marcadores da Memória Hegemônica na qual a situação socioeconômica e cultural da Mulher Negra permanece subalterna, considerando que as hierarquias de raça, de gênero e de classe passam a determinar as condições em que esses sujeitos são representados.

A figura 02 traz enquanto pré-texto as faces de Mulheres Negras e de homens negros colombianos, evidenciando a sua profissão e fraturando os postulados da Memória Hegemônica que postula que estas e estes sujeitos não podem alcançar postos de trabalho considerados de status social. Para além do exposto, destacamos que a figura 02 transita entre ambas as Memórias, isso ocorre por que pela lógica colonial tal produção, dissociada dos ditames branco-cêntrico, é denominada de arte popular.

Nessa conjuntura, a definição do que é cultura como arte popular e erudita está associada, também, ao local geopolítico de produção dessas obras. A figura 01 é uma obra de um artista brasileiro, mas com influência na arte europeia, por isso é tida enquanto arte erudita e não arte popular. Assim, a figura 02 rompe com os postulados da Memória Vivida ao retratar Mulheres Negras e homens negros, mas pela própria lógica colonial é tida enquanto arte popular, por distanciar do seu “ideal” de produção. Por isso a figura 02 transita entre ambas as Memórias: Vivida e Hegemônica, evidenciando que não há neutralidade entre as Memórias, mas tensões e assimetrias de poder.

Ainda, no lugar cultura enquanto folclore, selecionamos a figura 03 e 04, ambas, apresentam enquanto pré-texto a Mulher Negra enquanto dançarina. Segue:

Figura 03 - Cultura



Fonte: MEC. Hist. 2º ano. Brasil, 2016, p.159.

Figura 04 - Cultura



Fonte: MEN. Cienc. Soc. 4º ano. Colômbia, 2014, p. 76.

As figuras 03 e 04 apresentam a imagem da Mulher Negra participando e/ou integrando em atividades culturais ao mesmo tempo que demarca a latente presença da Colonialidade do Poder e do Patriarcado, simultaneamente. Na primeira, identificamos uma hierarquização dos sujeitos: homem branco, seguido da mulher branca, do homem negro e a Mulher Negra em último plano. Portanto, se a Colonialidade do Poder classifica

e hierarquiza os sujeitos, o Patriarcado aprofunda essa desigualdade em virtude do gênero, sobretudo, quando o gênero é racializado.

Deste modo, embora a Mulher Negra “participe” das atividades culturais a Colonialidade do Poder e o Patriarcado determina dentro de que condições a Mulher Negra pode atuar. Isto é, no papel de coadjuvante, de relegada a quarto plano, que integra as atividades, mas em uma condição subalterna, como podemos observar nas figuras 03 e 04 em que a Mulher Negra tanto em último plano, quanto ocupa as margens da figura e os sujeitos brancos permanecem centralizados/as.

Posto isso, entendemos que as Memórias tecem relações de poder que se entrecruzam nas imagens da Mulher Negra, determinando as condições de sua representação, uma exaltando e validando a cultura eurocêntrica e a outra as culturas da exterioridade colonial. Essa disputa, no lugar cultura, tem se firmado por meio de assimetrias, visto que os marcadores da Memória Hegemônica compreendem 82% das imagens e a Memória Viva representa 18%. Embora em menor porcentagem a exterioridade colonial permanece, ocasionando tensões na luta por espaços outros, representações outros e, isto vêm, paulatinamente, resvalando nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No lugar cultura, identificamos duas perspectivas distintas: arte e folclore, essa dissociação determina, no material analisado, a Geo-Corpo Política do Conhecimento que perfaz as imagens da Mulher Negra. O lugar cultura como arte é demarcado por registros visuais que advêm ou se aproximam das produções eurocêntricas. Por outro lado, o lugar cultura como folclore compreende o registro das expressões culturais dos sujeitos situados no sul subalternizado e/ou de produções artísticas que se distanciam dos postulados coloniais/modernos.

Essa dualidade, arte e folclore, provém das tensões e conflitos entre ambas as Memórias que buscam, paulatinamente, angariar espaços nos livros didáticos. É fato que a Memória Hegemônica tem ocupado cada vez mais espaço e como consequência temos o silenciamento e/ou a subjugação das produções culturais da exterioridade colonial e a exaltação das produções culturais euro-centradas.

Por sua vez, as imagens que coadunam com a Memória Viva resgatam as danças, as pinturas, os modos de ser e de se vestir da exterioridade colonial, registrando a cultura como uma forma de expressão artística, mas também de resistência, de protagonismo e

de militância. Tais resistências fraturam, ainda que lentamente, a Memória Hegemônica ao mesmo tempo em que angariam espaços que outrora lhes foram/são negados. Diante disso compreendemos que os livros didáticos podem se constituir enquanto uma ferramenta poderosa no enfrentamento do racismo e do sexismo que habita nos espaços escolares, contribuindo para a valorização das Memórias Vividas da exterioridade colonial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_guia_pnld_campo%202013.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado, Tomo I**. 2010. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmodernodecolonialde Aíme Cesaire a los zapatistas. In: CAIRO, Heriberto; GROSGOUEL, Ramón. **Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa**: um diálogo Europa-América Latina, Madrid: IEPALA, 2010, p. 85-99.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgar (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Siembro, 2005.

RIBEIRO, José da Silva. **Antropologia Visual**: da minúcia do olhar ao olhar distanciado. Porto: Edições Afrontamento, 2004. 202p. (Biblioteca das Ciências Sociais/ Antropologia).

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009.

SILVA, Camila Ferreira da. **As imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia**: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-Americano. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

“AIN’T I A WOMAN?”: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DA MULHER NEGRA E AS TEORIAS DA FEMINILIDADE DO SÉCULO XX

Anne Kelly Barbosa da Silva

RESUMO

Segundo Ângela Davis, a ideologia de feminilidade do século XIX enfatizava o papel da mulher como esposa, mãe e dona de casa, porém, estas funções às mulheres negras foram frustradas pela carga deixada após a escravidão. O corpo feminino negro era visto como “unidades de trabalho lucrativas” desprovidas de gênero e, portanto, de acordo com os padrões baseados numa ideia de feminilidade primordialmente branca, eram vistas como anomalias. Grada Kilomba, em análise à categoria do outro de Simone de Beauvoir, afirma as mulheres negras sempre foram “o outro do outro”, justamente pelos padrões raciais que as colocaram em posição de inferioridade à classe branca como um todo. Assim, partindo de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, utilizando livros e artigos que abordam temas como feminismo negro e a construção do conceito de feminilidade por teorias do século XX, como aquelas desenvolvidas por Freud e Beauvoir; ambas construídas sob o viés da branquitude. As análises decorrentes dessas leituras mostram que essas teorias ainda causam grande impacto em como as mulheres negras são vistas no universo do feminismo, porém não as determinam nem as incluem já que foram construídas sobre modelos masculinos ou quando sobre modelos femininos estes eram brancos. Logo, hipersexualização e objetificação desses corpos permanece presente desde a escravidão. É necessário trabalhar a problemática do racismo dentro da própria corrente feminista para compreender as opressões sofridas por essa classe nos ambientes sociais e no processo de construção de sua imagem e subjetividade, compreendendo que essas opressões sempre foram além do patriarcado.

Palavras-Chave: Feminismo Negro; Teorias de Feminilidade; O segundo sexo; Branquitude; Psicanálise.

Introdução

A ideia sobre a mulher e as construções acerca da feminilidade no século XIX eram compostas basicamente através de modelos de mulheres brancas, principalmente das classes mais abastadas. Dessa forma, é perceptível que as concepções não serviam para definir ou entender a forma como as demais mulheres existiam no mundo naquela época. Se todos os modelos eram brancos, então, como poderiam encaixar as demais diversas formas de mulher? As mulheres não brancas, e de forma específica para esta pesquisa as mulheres negras, não eram consideradas mulheres de acordo com as ideologias da feminilidade que começaram a surgir no século XIX. Segundo Ângela Davis, em “Mulheres, raça e classe”, o corpo feminino negro era visto como “unidades de trabalho lucrativas” desprovidas de gênero e, assim, não mulher.

O objetivo desta pesquisa é analisar as teorias da feminilidade do século XX, como a de Freud – que definia a natureza feminina de forma negativa em relação a masculina, pois para ele “o homem é protótipo da pessoa humana plenamente realizada. A mulher é um ser deficiente; o segundo sexo” (Berg, 1970, p. 110). – e Beauvoir – que criticava Freud por ter construído sua teoria sobre um modelo masculino; ambas construídas sob o viés da branquitude e, portanto, incapazes de descrever a mulher negra em sua subjetividade devido a influência da raça na construção da sua.

É importante perceber por estes moldes de ideologias construídas sob o viés da branquitude que esta não se coloca enquanto racializada, muito pelo contrário, racializados são os outros, aqueles não brancos postos como inferiores, e a construção dessas teorias parte dessa premissa de superioridade e racialização dos outros. Dessa forma, a mulher negra enquanto inferior à branquitude está duplamente inferiorizada: primeiro por ser mulher, segundo por ser mulher negra. A raça infere implicações na subjetividade que por muito tempo foram ignoradas, afinal, até pouco tempo atrás pessoas as preocupações eram apenas definir a mulher branca burguesa enquanto as demais não eram sequer consideradas mulheres.

Método

O método utilizado foi de abordagem qualitativa e descritiva com a utilização do procedimento de pesquisa bibliográfica. Portanto, a bibliografia foi selecionada com o intuito de análise e comparação. Foram utilizadas em especial obras de Freud e Beauvoir para a comparação e fundamentação e apresentação de outras obras de autoria de Ângela

Davis, Djamila Ribeiro e Grada Kilomba para contraposição, além da fundamentação da teoria e conceito da branquitude com Lia Vainer Schucman.

Freud e a Feminilidade

Freud e suas teorias acerca do feminino nos proporcionam dois pontos de vista; o primeiro ponto mostra os prejuízos decorrentes da repressão da sexualidade feminina; o outro mostra como Freud ainda possui as raízes ligadas a família tradicional burguesa. Porém, em momento algum o autor demonstra de fato uma ideia definitiva e segue mantendo a mulher como uma incógnita. Birman (2001) afirma que após os “Estudos sobre a histeria” (FREUD, 1895), Freud começa a falar sobre a feminilidade e sobre a sexualidade feminina e expõe a teoria sobre o Complexo de Édipo. É também neste momento em que é levantada a questão da inveja do pênis como uma característica feminina. Por esses e outros fatores Freud observou que as mulheres eram as mais acometidas pela histeria e passou a relacionar este fato com a sexualidade feminina, enfatizando, inclusive, a revolta das mulheres com a submissão que lhes era imposta.

O complexo de Édipo, por exemplo, tornou-se indispensável para os estudos sobre a feminilidade, pois o próprio Freud apontou diferenças desse complexo nas meninas e nos meninos. Para as meninas, antes de ingressar no complexo de Édipo, elas constroem uma relação íntima com a mãe e nela procuram seu primeiro objeto de desejo, o que é chamado de período pré-edípico. Aqui, a menina possui postura ativa e masculinizada e age como se fossem iguais aos meninos, até o momento em que ela percebe a diferença e a partir de uma comparação as meninas saem perdendo, entendendo que lhes falta algo, e daí vem o complexo de castração antes do complexo de Édipo.

Assim, frustradas com o próprio sexo e com a mãe, as meninas entram no complexo de Édipo precisamente, pois as meninas passam a se identificarem com a mãe e a rivalizá-la ao mesmo tempo, tomando o pai como objeto de desejo (FREUD, 1925, 1931, 1932). Após esta mudança, a menina muda seu objeto e o desejo do pênis passam para um desejo de bebê, que ela acredita que o pai irá proporcionar. Dessa forma, a menina se frustra e acaba sendo forçada a mudar de objeto para caminhar o caminho da feminilidade, o que retira inclusive a posição ativa que ela mantinha em relação a sua postura libidinal – antes ela atuava uma posição ativa para com o seu clitóris –. Para Freud, um dos pontos que define o que é ser mulher é a capacidade de gerar bebês – o

que substitui o desejo pelo pênis –, e o pênis passa a ser um mero caminho para que o objeto seja alcançado (FREUD, 1931 e 1932).

Portanto, no decorrer das obras de Freud e das discussões sobre a mulheres nelas presentes, esta é resumida a um ser que lida com frustrações decorrentes da falta de características masculinas em seu corpo, é definida pela falta, pela não detenção de um pênis, a castração. A questão da castração, então, para Freud, foi extremamente importante, pois desencadeia na menina questionamentos e reflexões sobre a falta de algo que visivelmente o menino possui, e o sentimento de perda e separação acompanham a menina para o resto da vida desencadeando na mesma a vontade eterna de possuir aquilo que não possui. Partindo disso, Freud definiu características inerentes ao desenvolvimento da mulher como o masoquismo, a inferioridade, a necessidade de ser amada, a vaidade, a vergonha e tudo isso decorrente da falta de um pênis, que o próprio chega a chamar de deficiência:

Assim, atribuímos à feminilidade maior quantidade de narcisismo, que também afeta a escolha objetal da mulher, de modo que, para ela, ser amada é uma necessidade mais forte que amar. A inveja do pênis tem em parte, como efeito, também a vaidade física das mulheres, de vez que elas não podem fugir à necessidade de valorizar seus encantos, do modo mais evidente, como uma tardia compensação por sua inferioridade sexual original. A vergonha, considerada uma característica feminina *par excellence*, contudo, mais do que se poderia supor, sendo uma questão de convenção, tem, assim acreditamos, como finalidade a ocultação da deficiência genital. (FREUD, 1933/1976, p. 162)

Há também a instituição do monismo fálico, ou seja, a disposição masculina da mulher que é o ponto de partida da lógica fálica para Freud. Assim, se a menina não possuía o desejo pelo pênis por que então ela sofreria pela perda? O movimento feminista em sua grande maioria é contra esse monismo fálico, pois este sugere uma negatividade na mulher, assim sugerem duas contraposições: à identidade de gênero como uma construção social e a certeza de pertencimento do gênero feminino. Robert Stoller desenvolveu um conceito de feminilidade primária que seria construída inicialmente sem ser constituído após a percepção da perda/ausência do pênis.

Portanto, partindo destas concepções, é possível analisar e criticar a forma como Freud construiu e definiu a mulher e sua feminilidade. Segundo Manhães (1975, p. 434)

“Tentar conhecer a mulher como um não homem é partir da negação da realidade”. É necessário reconhecer a existência da mulher por si mesma sem a necessidade de propor uma negativa em relação ao homem.

Simone de Beauvoir e a Feminilidade

Beauvoir acreditava que na sociedade os indivíduos são divididos de acordo com seus corpos no que ela chamou de “categorias (BEAUVOIR, 2009, p.15) e estas categorias seriam feminino e masculino. Cada um desses indivíduos teria seus papéis e situações sociais constituídos conforme essa divisão e suas escolhas também teriam significados diferentes refletidos na sociedade. Para a autora, a ideia de mulher é fortemente ligada ao funcionamento do organismo feminino, pois este não seria a única base para a construção da mulher, já que está é historicamente reinterpretada e sua imagem influenciada de diversas maneiras e refletem na situação atual da mulher. A partir disso, Beauvoir afirma que desde a infância a situação do feminino é posto num patamar de inferioridade e submissão em relação ao homem, fato que precisa ser analisado.

A menina então é criada para tornar-se mulher. Dessa forma, o destino desta será ser vista como objeto e, segundo ela, enquanto os meninos se vestem para ter facilidade até mesmo para brincar, mas meninas devem se vestir com roupas para enfeitá-la, pois ela estará sempre à mostra, um objeto, enfeite (BEAUVOIR, 2009). Enquanto os homens são agraciados com privilégios, a menina é desprovida dos mesmos; segue assim a constituição de uma superioridade masculina seguida da inferioridade feminina. Como todos os seres humanos o menino cresce autônomo, ativo e competitivo, enquanto a menina deve agir somente para o outro, para agradar e enfeitar, seguir.

Depois da infância existe esperança na menina de tornar-se autônoma, porém, segundo Beauvoir, esta esperança não é concretizada, pois seu destino está ligado ao seu corpo e este é um objeto para o qual todos olham. A autora afirma que: “A menina sente que o corpo lhe escapa, não é mais a expressão clara de sua individualidade; torna-se estranho para ela; e, no mesmo momento, ela é encarada por outrem como uma coisa: na rua, acompanham-na com o olhar, comentam sobre sua anatomia; ela gostaria de ficar invisível; tem medo de tornar-se carne e medo de mostrar essa carne.” (BEAUVOIR, 2009, p.407). Com o tempo a menina percebe que se distancia cada vez mais da sua condição de sujeito para situar-se como objeto e, na puberdade, ela percebe que de fato o

“tornar-se mulher” não significa se tornar humano, autônomo ou sujeito próprio de si mesmo, mas sim tornar-se objeto.

A ótica de Beauvoir segue a imagem de que a menina cresce para se tornar mulher assim como menino para se tornar homem e, com esta transformação, a mulher passa a possuir os papéis domésticos de esposa e mãe e estes são fortemente impostos a ela. A autora também questiona a maternidade idealizada e posta enquanto vocação natural de toda mulher dando para ela sentido e realização pessoal na vida. A mulher, afinal, pode ou não escolher o seu destino?

Simone de Beauvoir em suas pesquisas analisou que desde a Pré-História a mulher é descrita como o outro e dessa forma a situação da mulher é construída para que e como se não fosse possível a sua existência no mundo de outra forma que não fosse esta: o Outro. Portanto, a mulher é criada para ser o Outro, é vista como o Outro e isso é natural porque ela mesma para a se reconhecer e a se enxergar enquanto Outro, jamais como Mesmo ou Próprio. Assim, os homens também a conhecem como o Outro e dele se valem. Beauvoir explica que:

Há diversas espécies de mitos. Este [mito da mulher enquanto outro absoluto, ou Eterno Feminino], sublimando um aspecto imutável da condição humana que é o “seccionamento” da humanidade em duas categorias de indivíduos, é um mito estático; projeta em um céu platônico uma realidade apreendida na experiência ou conceitualizada a partir da experiência. Ao fato, ao valor, à significação, à noção, à lei empírica, ele substitui uma Ideia transcendente, não temporal, imutável, necessária. Essa ideia escapa a qualquer contestação porquanto se situa além do dado; é dotada de uma verdade absoluta. Assim, à existência dispersa, contingente e múltipla das mulheres, o pensamento mítico opõe o Eterno Feminino único e cristalizado; se a definição que se dá desse Eterno Feminino é contrariada pela conduta das mulheres de carne e osso, estas é que estão erradas. (BEAUVOIR, 2009, p.343)

Portanto, podemos perceber que esse mito feminino nega à mulher a liberdade de existir e fazer de si o que quiser, porém, mesmo com isto as mulheres enquanto sujeitos, mesmo que não autônomos nem próprios, ainda fazem suas escolhas, no entanto, quando essas escolhas e ações não correspondem com o mito elas são vistas como desvirtuadas e erradas por não corresponderem ao mito (OLIVA, 2013, p. 89).

A branquitude

Na tese de Lia Vainer Schucman, a autora tenta apresentar as diversas formas de definir a branquitude e afirma que:

Ser branco e ocupar o lugar simbólico da branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéricas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. Portanto, a branquitude precisa ser considerada “como a posição do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis” (Steyn, 2004, p. 121). Neste sentido, ser branco tem significados diferentes compartilhados culturalmente em diferentes lugares. (SCHUCMAN, 2012, p. 22-23)

Assim, Schucman entende que a branquitude é como uma posição em que os sujeitos ocupam e, por isso, estão sistematicamente privilegiados em inúmeras áreas na sociedade (SCHUCMAN, 2012, p. 23). Ela também traz em sua tese autores como Edith Pizza e Ruth Frankenberg que afirmam a invisibilidade como característica da identidade racial branca, ou seja, na falta de percepção do indivíduo branco enquanto sujeito racializado. Porém, outros autores apresentados por ela, Cardoso e Wray, afirmam que a branquitude é sim visível para os brancos e que estes podem usar das vantagens dela por terem consciência de sua brancura. (SCHUCMAN, 2009, p. 24)

A partir disso, é possível identificar a dificuldade que se tem em analisar a branquitude por si própria, porém, ao mesmo tempo, é fácil perceber que, independente da sua visibilidade/reconhecimento ou não para os sujeitos brancos, ela é vivida todos os dias por eles devido os privilégios que ela engloba ao sujeito. Pois, “a branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial”, segundo Ruth Frankenberg (2004).

Contudo, para outra autora, a Grada Kilomba, em entrevista define a branquitude como uma identidade política que tanto significa ter o privilégio de ser e estar ao centro bem como de estar ausente, ou seja, ter poder, mas esse poder ser encarado como neutro e normal. Esse privilégio dado a branquitude é o que possibilita que ela não seja marcada, mas que marque o Outro, o que caracteriza o racismo. A autora também afirma que branco não é uma cor, mas sim uma definição política, representação dos privilégios sociais e políticos de certo grupo que tem acessos às estruturas dominantes e instituições da sociedade.

“O Outro do Outro”

Analisando a categoria do outro da Simone de Beauvoir, Djamila Ribeiro traz à tona a interpretação de Grada Kilomba sobre esta categoria:

Por não serem nem brancas nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supremacista branca. Representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. [...] Mulheres brancas têm um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não são homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, pois são homens, mas não são brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas nem homens, e exercem a função de “outro” do outro.” (RIBEIRO, 2016 apud KILOMBA, 2018, p. 125)

Kilomba, então, contrapõe Beauvoir ao entender que enquanto brancas as mulheres brancas ainda possuem privilégios e são reconhecidas como sujeitos por isso, ao mesmo tempo em que as mulheres negras, por essa dupla opressão, possuem mais dificuldade em obter esse reconhecimento.

Sueli Carneiro (2001) fala sobre o “mito da fragilidade” feminina e refere-se a ideia de que as mulheres necessitam de proteção, porém, afirma que estes mito se destina às mulheres brancas, afinal, as mulheres negras nunca foram tidas como frágeis, muito pelo contrário, sempre foram usadas tanto quanto os homens nos trabalhos braçais e de força na escravidão e, após o período escravocrata, como autônomas, prostitutas ou empregadas domésticas servindo às mulheres brancas (CARNEIRO, 2001).

Como Ângela Davis afirmou em “Mulheres, Raça e Classe” (2016), as mulheres negras eram “unidades lucrativas de trabalho desprovidas de gênero”. Os estereótipos até hoje marcam esses indivíduos e não só a mulher negra, mas o homem negro também. As teorias desenvolvidas anteriormente não abarcaram a subjetividade dessas mulheres, mas ajudaram a reproduzir o que se supunha sobre elas: não eram mulheres, eram anomalias. E por essas e outras, além de tratadas apenas como força de trabalho, eram animalizadas e abusadas sem a introdução do mito da fragilidade sobre seus corpos.

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão

ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadora. (DAVIS, 2016, p.20)

Considerações Finais

A psicóloga Maria Lúcia da Silva diz que na Instituição Psicanálise não há um reconhecimento de que o racismo produz sofrimento psíquico. Em seu livro “O racismo e o negro no Brasil - questões para a psicanálise”, a autora afirma que o racismo à brasileira é hoje um crime perfeito. As crenças da democracia racial e da mestiçagem encobrem e mascaram a brutalidade do cotidiano. As representações negativas estão enraizadas no imaginário social, e os golpes sofridos no dia a dia por negros e não brancos frequentemente caem na condição da “não existência”, pelo seu desmentido no discurso coletivo (KON; SILVA; ABUD, 2017). Dessa forma, como a psicanálise, Freud e suas teorias acerca do feminino e demais autores da área poderiam enxergar as particularidades da subjetividade de uma mulher negra? E até mesmo do homem negro! Quais seriam as implicações do complexo de castração numa mulher que é tratada tal como homem enquanto escrava? Quais seriam as problemáticas que surgiriam a partir de um corpo que é feminino, mas que também é negro? Quais características seriam atribuídas a feminilidade desses indivíduos?

Logo, após as análises das teorias abordadas neste trabalho, é possível perceber que, de fato, os conceitos de feminilidade e do “ser mulher” não englobam as implicações da negritude. A mulher negra, diferente do que dizem as teorias, não era incentivada a aspirar maternidade, casamento, construção de família etc. Diferentemente do que Freud pudesse afirmar, ser mulher para a mulher negra não era definido pela característica de gerar bebês e concentrar-se na maternidade, pois até pouco tempo atrás a maternidade incentivada às mulheres negras era somente para o nascimento de pequenos escravos, fora isso, apenas mais um corpo força de trabalho desprovido de gênero. À mulher negra não se estabelece relação de reciprocidade dentro da categoria do Outro trazida por Simone de Beauvoir, pois, como Grada Kilomba afirma, a mulher negra é o Outro do Outro já que não são brancas e não são homens e, portanto, ocupam uma posição de dupla inferioridade e não recíproca.

Como Sueli Carneiro aponta, as mulheres negras nunca foram o sexo frágil, pois arrisca-se dizer que a elas nunca foi permitido o “luxo” da fragilidade. As teorias foram construídas por indivíduos que possivelmente não enxergavam a sua própria branquitude,

ou, se enxergavam, se utilizavam dela para continuar a excluir os demais indivíduos não brancos de suas análises, não somente sobre feminilidade.

Desta forma, é notório que o feminismo negro possui um papel importantíssimo em mudar os estereótipos até hoje perpetuados sobre o corpo negro feminino. É necessário para que as mulheres negras sejam vistas enquanto sujeitos e enquanto mulheres sim e que a elas também seja permitido ser frágil, o mito da mulher negra forte obriga muitas a suportarem situações não suportáveis.

Ângela Davis (2016), traz em seu livro o poema da Sojourner Truth “Ain’t I a Woman?” – Não sou eu uma mulher? –, proferido na Convenção Nacional de Direito das Mulheres nos Estados Unidos em Akron, Ohio, no ano de 1851. Este poema serviu para contestar as afirmações que alegavam que mulheres não deveriam participar da política por serem frágeis demais e que elas deveriam se preocupar apenas com seus serviços domésticos:

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz a treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus me ouviu! Não sou eu uma mulher? (DAVIS, 2016 apud TRUTH, 2016, p. 71)

Esse poema configura bem a crítica apresentada neste artigo. É uma resposta, não só ao machismo inegavelmente presente na nossa sociedade, naquela sociedade, mas também ao racismo de toda uma classe que nunca incluiu em suas pautas o fim da escravidão ou o direito das mulheres negras. Portanto, das mulheres negras sempre foi esperada a força, não apenas por fatores biológicos, mas por sobrevivência, elas não podiam ser frágeis.

Referências

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960b.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.

BIRMAN, J. Gramáticas do erotismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. LOLA Press. Durban, n. 16, ago./nov. 2001.

CAVALLI, M. R. Estudo Epistemológico da Teoria Freudiana da Feminilidade. Revista Diálogo, v. 25, p. 123-132, 2014.

CAVALLI, M. R. Estudo Epistemológico da Teoria Freudiana da Feminilidade. Revista Diálogo, v. 25, p. 123-132, 2014.

DAVIS, Ângela. Mulher, raça e classe. Boitempo: São Paulo, 2016.

FREUD, S. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. (1925). In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Conferência XXXIII- A feminilidade (1932). In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996

FREUD, S. Estudos sobre a histeria (1895a). In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Sobre a sexualidade feminina (1931). In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KILOMBA, Grada. *Plantation memories: episodes of everyday racism*. Berlim: Unrast, 2008.

KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia; ABUD, Cristiane Curi. Racismo e o Negro no Brasil: Questões Para a Psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MANHÃES, M. (1975). Psicologia da mulher. Revista Brasileira de Psicanálise, 9(4), 425-443.

MORAES, GISELE CRISTIANE SENNE DE; COELHO JUNIOR, NELSON ERNESTO, Feminino e psicanálise: um estudo sobre a literatura psicanalítica. PSICOLOGIA EM ESTUDO, v. 15, p. 791-800, 2010.

OLIVA, J. Identidade e reciprocidade em O Segundo Sexo de Simone de Beauvoir. São Paulo. 2013. 171p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Filosofia da Universidade São Judas Tadeu – USJT, São Paulo. 2013.

OLIVA, J. O outro a partir da corporeidade: a importância do corpo na situação da mulher em O Segundo Sexo de Simone de Beauvoir: Sapare Aude: Revista de Filosofia, v. 5, p. 267-286, 2014

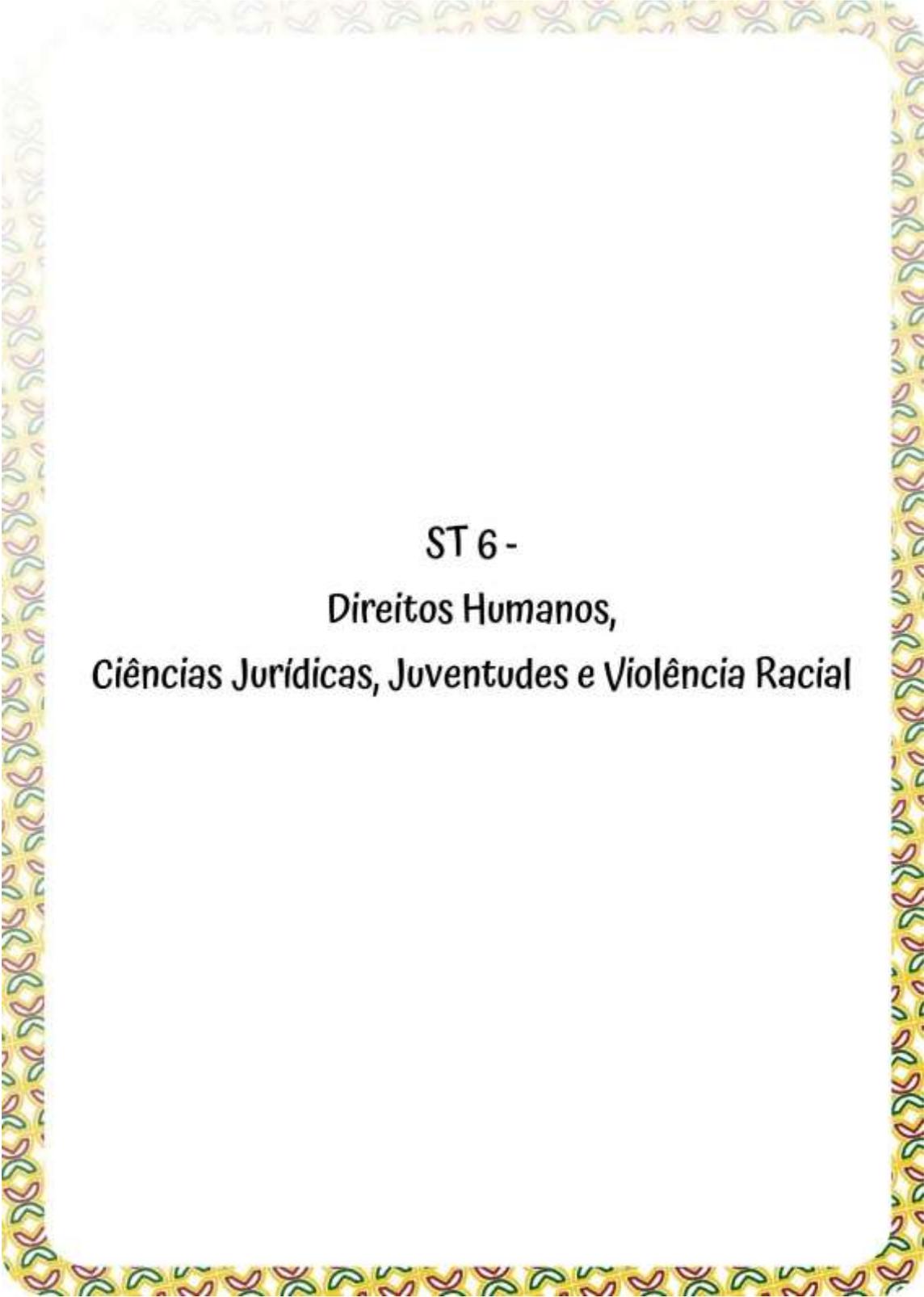
RIBEIRO, Djamila. Respeitem Serena Williams. In: Ribeiro (Org). Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. A categoria do Outro: o olhar de Beauvoir e Grada Kilomba sobre ser mulher. Boitempo, [Online], 07 abr. 2016. Blog. Disponível em: Acesso: 10 jul. 2019.

SOUSA, R. L. N. ; COSTA, L.M. . O outro do outro: Serena Williams e a construção da imagem da mulher negra na mídia. *Aturá - Revista Pan-Amazônica de Comunicação*, v. 3, p. 87-102, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Orientador: Leny Sato. 2012. 122 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo., São Paulo, 2012.

STOLLER, R. J. (1968). The sense of femaleness. *The Psychoanalytic Quarterly*, 37(1), 42-55.



ST 6 -
Direitos Humanos,
Ciências Jurídicas, Juventudes e Violência Racial



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

POLÍTICAS PÚBLICAS: EM DEFESA DA VIDA DA JUVENTUDE¹⁴³

Bruno Vieira

RESUMO

É de conhecimento de estudiosos/as e de movimentos sociais negros de que existe um fenômeno de extermínio da juventude no Brasil, alcunhado devidamente de "genocídio da juventude negra". Em países da América Latina, como México e Colômbia, o termo utilizado é "juenicídio", e percebo que existem interseções nas quais podemos demos dizer que o juvenicídio no Brasil se dá na juventude negra. No Brasil, existem projetos e políticas públicas que tentam lidar com o fenômeno da mortalidade de forma a contingenciar as mortes, mas a fragilidade de tais políticas faz com que nos perguntemos como é possível construir ações e políticas que atuem frontalmente pela defesa da vida dos/as jovens. É possível pensar políticas públicas de juventude - construídas não apenas pelo Estado, mas sinergia e com participação dos/as jovens - de maneira a enfrentar os processos de racismo estrutural presentes nas nossas instituições? Como as políticas direcionadas aos jovens devem atuar em defesa da vida da juventude?

Palavras-chave: Políticas Públicas; Genocídio da Juventude Negra; Juenicídio; Ativismo Juvenil.

¹⁴³ Texto baseado na comunicação oral proferida pelo autor durante a Sessão Temática 6 - Direitos Humanos, Ciências Jurídicas, Juventudes e Violência Racial, dentro da programação do II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste - II COPENE Nordeste, realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em João Pessoa, de 29 a 31 de maio de 2019.

INTRODUÇÃO

O homem fardado na esquina, com o emblema da instituição militar grudado em algum pedaço da roupa e uma arma na cintura, não é o meu inimigo. Esse homem nasceu na mesma cidade que eu e, surpreendentemente, foi criado no mesmo bairro periférico em que eu cresci. Diferente de mim, esse homem, ainda criança, precisou começar a trabalhar com menos de dez anos de idade para ajudar sua mãe - solteira - a colocar comida dentro de casa. Ah, e antes que eu me esqueça, esse homem tinha um sonho: tornar-se músico. Ele sempre se sentiu emocionado ao ouvir o rasgar do acordeon nas noites de sábado, do forró que ficava perto do barracão em que morava. Os anos foram passando e o menino que queria ser músico ficou lá, na noite de sábado. Cresceu o macho que não suportava ouvir os gemidos de dor de sua mãe aguardando uma ultrassonografia abdominal pela Secretaria Municipal de Saúde - que nunca aconteceu... (...) Ele fala que votaria no Bolsonaro. Ele diz que bandido bom é bandido morto. Ele responde, na corregedoria, por uma situação de violência policial. Mas ele, antes de violentar, foi vítima de uma violência: a violência estrutural. O Estado que esse homem, hoje, acredita representar lá na esquina lhe negou direitos essenciais - como saneamento básico e saúde. A classe - pobre, periférica - que, com seu trabalho, esse homem tenta controlar é a mesma em que ele cresceu. A classe (rica, abastada, elitizada) que, com seu trabalho, esse homem defende tem filhos músicos e filhas musicistas - e isso não é considerado uma vergonha. O homem fardado na esquina é um ser humano. Minha militância o enxerga assim - ele, também, tem o direito de viver. E eu? Tenho esperança de um dia, com ele, reencontrar e, quem sabe, convidar o músico menino que ainda vive em algum lugar de sua história para tomar um café...

Este texto introdutório foi postado no Facebook em setembro de 2017 e ajudou na construção de uma apresentação que eu fiz em outubro desse mesmo ano, para o *Seminário Pela Vida das Juventudes*, promovido pelo gabinete coletivo das vereadoras Áurea Carolina e Cida Falabella, de Belo Horizonte (MG). Fui convidado para proferir uma fala sobre como as políticas públicas podem – na verdade, devem – atuar pela vida de uma juventude periférica, marginalizada, vulnerabilizada. De autoria de uma pessoa que atuava na época em uma política de prevenção à criminalidade, o texto contextualiza a discussão que eu gostaria de empreender a partir da seguinte pergunta: Como as políticas direcionadas aos jovens devem atuar em defesa da vida das juventudes?

POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA TENTATIVA DE CONCEITUAÇÃO

Façamos um aporte teórico sobre o conceito de políticas públicas aqui utilizado. Celina Souza, em uma breve revisão da literatura sobre o tema, nos traz algumas conceituações do termo (Souza, 2006, pp. 24-25). Basicamente, podemos conceituar política pública como *o Estado em ação* – ou como “uma resposta da administração pública a um tema do interesse do cidadão” (Costa, 2009, p. 34). Mas que resposta é essa? Como ele age? Para quem – ou contra quem – ele age? Com quem ele age? Que interesses são esses? A quem interessa essa ação? Essa multiplicidade de perguntas se traduz na grande quantidade de abordagens e de teorias. Dependendo do campo de estudos e pesquisas, as definições variam.

Neste texto, compreendo o termo como o campo do conhecimento que “busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (Souza, 2006, p. 26). Esse processo é formado essencialmente por quatro “etapas” segundo a proposta de Kingdon (Capella, 2006, p. 25): o estabelecimento de uma agenda; a observação de alternativas para a formulação das políticas; a escolha, realizada dentro de um conjunto possível de alternativas; e a implementação da decisão.

A divisão aqui colocada, do “ciclo” de uma política pública, é apenas didática: a sua formulação é uma ação dinâmica que sofre interferências diretas de vários agentes, visíveis ou não visíveis (True, Jones & Baumgartner, 2006; Trevisan & van Bellen, 2008; Lima & D’Ascenzi, 2013). A partir disso, podemos observar três elementos que aparecem de forma inter-relacionada e interdependente no campo de estudos sobre políticas públicas (Frey, 2000; Souza, 2002):

- a) *Politics*: são os conflitos, as lutas e as negociações políticas. É a política propriamente dita, que envolve processos de barganha e disputa;
- b) *Polity*: são as estruturas institucionais, que acabam se resumindo muitas vezes ao Estado propriamente dito. É o âmbito no qual as políticas públicas são executadas. Em essência, é o Estado;
- c) *Policy*: é o “resultado concreto” das negociações políticas que é encaminhado para o Estado executar. As políticas públicas estão mais concentradas nesse âmbito.

Todos os três campos são interdependentes: não é possível haver a construção ou a proposição de uma política pública que contemple a juventude sem que haja negociações e disputas sobre qual ou quais são as políticas mais adequadas a tal público e sem que haja o processo de implementação por parte do Estado, cujos interesses podem se chocar com a sociedade civil. Se o Estado age conforme o interesse do sujeito cidadão, então ele vai criar, promover, implementar, executar e gerir estratégias, ações e projetos que possam ir ao encontro de tal interesse. A construção da relação para a promoção de políticas se dá, dentre outras formas, pelo respeito supostamente mútuo entre grupos constituintes da *policy* e grupos constituintes da *politics* (Frey, 2000) – ou o que podemos chamar de *fricção entre governo e sociedade*. Entretanto, parte-se de certas premissas (ou mesmo estereótipos) para se compreender o público a que as políticas públicas se destinam.

Patricia Oliart e Carles Feixa propõem uma divisão, acerca dos estudos latino-americanos sobre juventude, em três vertentes: “jovens como atores políticos”, “jovens como problema social” e “jovens como cidadãos” (Oliart & Feixa, 2012). São noções não excludentes, ainda que possuam origens temporais diferentes (Vieira, 2019)¹⁴⁴. A noção que nos interessa para este artigo são as duas últimas.

A vertente de estudos que enxergam os **jovens como problema social** se inicia nos anos 1980, em meio a uma grave crise econômica que afeta a população urbana pobre. As principais ações construídas (incluindo as políticas públicas) são intervenções que busquem “retirá-los” dessa condição. Esses problemas de exclusão, em essência, determinaram a forma como as políticas públicas de juventude se desenvolveriam na América Latina (Abad, 2002; Sposito & Carrano, 2003). A outra vertente de estudos que Oliart e Feixa (2012) enumeram e que quero evidenciar aqui neste texto percebe os **jovens como cidadãos**. Há um aprofundamento nas noções de classe e resistência, com contribuições oriundas do campo da Antropologia por meio da etnografia como proposta epistemo-metodológica. Nessa vertente, as pesquisas tentam envolver a juventude no processo de produção de conhecimento, valorizando sua subjetividade. Podemos dentro disso visualizar que, na última década, as ações políticas desenvolvidas à juventude embasavam-se na perspectiva do jovem enquanto sujeito de direitos (Costa, 2009).

O que se percebe na construção das políticas públicas é, se de um lado ela possui uma participação popular para sua construção (por meio das conferências temáticas,

¹⁴⁴ Informações mais detalhadas acerca dessa divisão podem ser encontradas no livro *Ativismo Juvenil e Políticas Públicas*, de minha autoria e publicado em 2019 pela Editora Letramento.

principalmente), por outro a sua própria constituição e implementação parte por paradigmas e concepções cristalizadas. Não se percebe, por exemplo, uma articulação ampla entre secretarias e programas para o estabelecimento de objetivos, metas e indicadores comuns de promoção e proteção dos direitos juvenis. E, na minha concepção, tal ausência de articulação garante a perpetuação do genocídio da juventude.

PENSANDO NA(S) JUVENTUDE(S) PARA FAZER POLÍTICA PÚBLICA?

A concepção de políticas juvenis de maneira isolada, sem pensar tanto no contexto que vem *a priori* quanto na possibilidade de se pensar projetos de vida, aliada a todo um contexto de violências que ocorrem nos territórios, faz com que o quadro de mortalidade intensa permaneça. Dessa forma, não é adequado que se pense nas políticas de juventude apenas sob um viés, seja da arte e da cultura, da educação, do esporte, do lazer. Não é possível pensarmos em projetos e programas nos quais o jovem frequenta uma oficina lúdica de duas horas, mas retorna à sua casa e vive as demais 22 horas de vulnerabilidade. Ou um curso que não vai garantir a empregabilidade do jovem depois que ele terminar a atividade. Ou mesmo a segurança pública somente pelo viés policial, de uma polícia que conhece o contexto social onde atua, mas reproduz as violências porque representa o Estado, que é racista.

É de conhecimento de estudiosos/as e de movimentos sociais negros de que existe um fenômeno de extermínio da juventude no Brasil, alcunhado devidamente de "genocídio da juventude negra". Dados de pesquisas como Atlas da Violência, do Mapa da Violência e outras publicações permitem que se diga que existe no Brasil um fenômeno de dizimação das vidas jovens no país (IPEA, 2019; Waiselfisz, 2014). Observe-se que a mortalidade juvenil não é um fenômeno exclusivamente brasileiro, mas faz parte de um contexto latino-americano de vulnerabilização e precarização da juventude; inclusive, tem-se utilizado o termo "juenicídio" como chave de análise para isso. Tal conceito é fundamentado pela noção de estigma e estigmatização que orienta a noção de que existem sujeitos sociais que podem ser percebidos de maneira desacreditada ou desacreditável (Valenzuela, 2015). É um conceito que também dialoga com o *Homo sacer*, proposto por Giorgio Agamben para compreender por que certas vidas são mais descartáveis que outra. Em última instância, ser *Homo sacer* significa ser um sujeito à própria sorte, marginal/marginalizado, cujo corpo é passível de qualquer atitude – aqueles que

pertencem à sociedade encontram-se protegidos pelas instituições, enquanto o *Homo sacer*, não (Agamben, 2007).

No Brasil, esse “juenicídio” possui cor, sexo e classe: são jovens negros pobres que, estigmatizados e “sacerizados” pelo racismo estrutural da sociedade brasileira, entram para as estatísticas de morte. Considere-se neste trabalho o racismo não como um episódio de discriminação e/ou preconceito para com/contra uma pessoa negra, mas como uma ideologia de dominação cujo conteúdo é étnico-racial, político e ideológico (Moura, 1994) e que contribui para um processo de negação do direito de existência “a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos, desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e religiosos” (Silveira Bueno *apud* Nascimento, 1978, p. 15).

Estamos falando do genocídio de uma juventude que não é “marginal”, mas que foi marginalizada, desumanizada e que continua sendo exterminada pelo racismo presente nas nossas instituições, nos nossos modos de fazer política, nas nossas formas de atuação civil. Seu extermínio não se encontra apenas no campo objetivo (da morte física), mas também na morte simbólica de seus valores, crenças e histórias – o epistemicídio, a morte simbólica que precede a morte física, “a negação à possibilidade de conhecimento de um povo sobre sua própria história ou (...) a supressão de seu poder de produção através da não visibilidade e não disposição de oportunidade para produzir” (Stoco, 2018, *online*). O extermínio do negro não está apenas no falecimento do corpo, mas também na extinção de valores, crenças e histórias a que lhe digam respeito.

(...) o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (...) o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97)

Podemos observar nessa passagem de Sueli Carneiro que o epistemicídio tem a ver com produção de conhecimento – acadêmico ou não. Tem a ver com a forma que concebemos nossos saberes e fazeres na constituição de políticas de atendimento à população juvenil. O epistemicídio, de uma maneira ou outra, contribui decisivamente na nossa prática em relação às políticas públicas. Pois ao desconhecermos as vivências, os contextos e as realidades típicas (ou atípicas) (ou que são consideradas típicas, mas que não deveriam ser) dos/as jovens, apagamos as referências por meio das quais poderíamos escrever novas formas de intervir social e politicamente em tais corpos.

Esse apagamento não é inocente e tampouco trazido à luz da discussão, pois ele se dá pelas vias do racismo estrutural e institucional que nos arvora. É o racismo que dita as formas como construímos as políticas públicas, de juventude inclusive. O racismo estrutural e estruturante das relações sociais brasileiras faz com que as políticas públicas de juventude não deem conta de perceber o “homo sacer” juvenil. Este é um jovem que se encontra excluído e vulnerabilizado da vida social, de maneira ampla. Postas tais dificuldades e desafios, questiono: é possível pensar políticas públicas de juventude - construídas não apenas pelo Estado, mas sinergia e com participação dos/as jovens - de maneira a enfrentar os processos de racismo estrutural presentes nas nossas instituições? Como as políticas direcionadas aos jovens devem atuar em defesa da vida da juventude? Melhor dizendo: podemos pensar em políticas públicas de juventude que sejam antirracistas desde a sua concepção? Face ao atual contexto social e político, acredito na urgência de tal debate.

As políticas públicas necessitam exercitar a potencialidade dos/as sujeitos/as jovens na sua construção. Creio ser necessário termos em mente a necessidade de, ao se elaborar políticas de juventude, incluir a participação juvenil não apenas para referendar o que já foi decidido pelo governo, mas trazer a galera para apontar o que seria interessante, o que se quer quando o assunto é política pública de juventude. Cabe dizer que pode até ser necessária uma reflexão para que a gente mude o nome de política pública **de** juventude ou **para** a juventude para política pública **com** a juventude, **a partir** da juventude. As experiências culturais e sociais da juventude devem ser potencializadas de forma que seus marcadores contribuam diretamente na construção das políticas e que essas políticas não se atenham a minimizar as exclusões sociais, por mais importante e necessário que isso seja (Castro, 2007). A possibilidade de os jovens gerirem seus próprios projetos vitais, de assumir responsabilidades sociais e pessoais e de se inserirem

na vida pública devem ser “objetivos irrenunciáveis” para qualquer política de juventude (Benedicto, 2016, p. 933).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como construir políticas públicas de juventude pensando nelas como ações de promoção e defesa da vida da galera jovem, principalmente preta, pobre, periférica? Como as políticas direcionadas aos jovens devem atuar em defesa da vida dos/as jovens? Eis algumas questões deveras complexas que necessitam de nossa atenção enquanto pesquisadores/as e promotores/as de políticas públicas de juventude. Este texto se pretende a lançar mais reflexões do que conclusões ou análises herméticas. Em tempos de vulgarização dos Direitos Humanos, de banalização da vida de jovens pretos/as periféricos e de perpetuação ainda mais intensa da “sacerização” de tais sujeitos/as, temos que nos atentar para o compromisso de um giro epistêmico e metodológico na condução, formatação, planejamento e implementação de políticas públicas juvenis.

Temos que considerar não apenas a urgência do debate do enfrentamento ao genocídio, mas refletir sobre os corpos que sobrevivem ao extermínio, aqueles/as jovens que sobrevivem à cadeia, ao caixão e à cadeira de rodas. Isso traz, em seu bojo, o esforço necessário na contemporaneidade de perceber os/as sujeitos/as jovens como “co-construtores” do conhecimento em produção:

Para conhecê-lo como um sujeito político com capacidade de refletir sobre seu ambiente, as próprias metodologias com as quais vimos trabalhando vão se orientando para esses modelos mais de pesquisa/ação participativa, inclusive, que tinham desaparecido dos nossos modos de fazer ciência social ou humanas, então há um componente metateórico que tem uma especificidade epistemológica e metodológica inegável em todo este processo. Ora, isso não se produz de modo homogêneo, temos que reconhecer não só a ênfase disciplinar, mas a produção de síntese e articulações interdisciplinares, que há dez anos teriam sido impensáveis. Há dez anos ainda existiam sólidas muralhas que separavam o que é sociologia, antropologia e psicologia, citando apenas três disciplinas. Hoje em dia essas muralhas, em boa parte dos que se dedicam a estudar juventude e movimentos sociais, estão muito debilitadas. Esses muros estão a ponto de cair em algumas situações, e o que surge é uma nova sensibilidade pesquisadora que assume precisamente que produzir conhecimento sobre a juventude supõe um compromisso com a transformação das mesmas condições que vivem os jovens, não somente em termos de denúncia, mas também em termos de ações cotidianas de transformação. (Oscar Aguilera, em entrevista a Mayorga, 2014, p. 39)

Tentando, então, responder à pergunta “como as políticas direcionadas aos jovens devem atuar em defesa da vida das juventudes”, entendo que isso passa por:

1. compreender a realidade; nós, planejadores e pesquisadores de políticas públicas, temos nossa mente colonizada por aquilo que consideramos ser melhor para os jovens, e por aí passa uma noção de desconsiderar as práticas locais de sociabilidade. Isso é vital e desconsiderar isso contribui para o genocídio.
2. integrar as políticas; cultura, educação, saúde, trabalho, tudo isso anda de mãos dadas quando se fala de política de juventude. Considerar apenas um âmbito é falho, é esquecer que o jovem também tem uma família que necessita amparo, por exemplo.
3. permitir/garantir a participação juvenil na construção de suas políticas, para além dos espaços formais; o Estado é quem vai executar, mas esse mesmo Estado tem que ser um espaço de convergência de vontades do que os/as jovens necessitam efetivamente para sua constituição enquanto sujeitos de direitos, como cidadãos.
4. enfrentar o racismo institucional; o genocídio acontece porque tanto a sociedade quanto o Estado consideram umas vidas mais passíveis da morte que outras. As vidas jovens, e as vidas jovens pretas, encontram-se nesse esteio porque assim que construímos socialmente. O bandido que se quer morto é o preto favelado, não o senador traficante. Se construir políticas públicas de juventude representa defender a vida da juventude, isso significa enfrentar as formas pelas quais liquidamos as vivências e experiências dessa parcela da sociedade.

A defesa da vida da juventude passa por conceber políticas não só para “tirar o jovem da criminalidade” ou “fomentar protagonismo juvenil” ou mesmo “dar trabalho para os jovens”. Passa por enfrentar o racismo que constitui a nossa concepção de políticas públicas; passa por valorizar as práticas políticas, culturais e sociais juvenis - porque desvalorizar isso é contribuir para o genocídio preto; e passa por dimensionar as

políticas para além da urgência - e as vidas que sobrevivem ao genocídio, o que fazemos com elas?

REFERÊNCIAS

- Abad, M. (2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Ultima Década*, 10(16). Recuperado em 05 de dezembro de 2017, de <https://doi.org/10.4067/S0718-22362002000100005>
- Agamben, Giorgio. (2007). *Homo sacer. O poder soberano e a vida nua I*. Trad.: Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG.
- Benedicto, Jorge. (2016) La ciudadanía juvenil: un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 925-938.
- Capella, Ana Cláudia N. (2006). Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. *BIB, Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, 61, p. 20-40.
- Carneiro, A. Sueli. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese de Doutorado.
- Castro, Mary Garcia. (2007). Políticas públicas de juventude: questões de participação. In: Mayorga, Cláudia; Prado, Marco Aurélio M. (Org.). *Psicologia Social: articulando saberes e fazeres*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 179-197.
- Costa, Ozanira F. (2009) *Políticas públicas de juventude: uma construção possível?* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 154 págs.
- Frey, Klaus. (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, (21).
- IPEA. (2019). *Atlas da Violência 2019*. Brasília.
- Lima, Luciana Leite, & D'Ascenzi, Luciano. (2013). Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, 21(48), 101-110. Recuperado em 03 de dezembro de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782013000400006>

- Mayorga, Cláudia. (2014) Jovens nas ruas: as manifestações no México, Chile e Brasil. (Entrevista) *DesIdades: revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*, 01(1), Rio de Janeiro: UFRJ. Recuperado em 22 de janeiro de 2017, de http://desidades.ufrj.br/open_space/jovens-nas-ruas-as-manifestacoes-no-chile-mexico-e-brasil/
- Moura, Clóvis. (1994). O racismo como arma de dominação. In: *Revista Princípios*. Ed. 34. Pp. 28-38.
- Nascimento, Abdias. (1978). O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Oliart, Patricia; Feixa, Carles (2012). (2012). *Introduction: Youth studies in Latin America—On social actors, public policies and new citizenships*. *Young*, 20(4), 329-344.
- Souza, Celina. (2002). *Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas*. São Paulo: Fundação Luís Eduardo Magalhães. Recuperado em 28 de setembro de 2017, de <https://xa.yimg.com/kq/groups/22690463/755780646/name/Pol%C3%ADticas+P%C3%BAblicas+CONCEITOS+TIPOLOGIAS+E+SUB%C3%81REAS.pdf>
- Souza, Celina. (2006). Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias (Porto Alegre)*, ano 8, 16, jul/dez, p. 20-45.
- Sposito, Marília P.; Carrano, Paulo C. R. (2003) Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, pp. 16-39.
- Stoco, Mariana. (2018). Sobre o epistemicídio e seus aspectos. *Revista Okotô*, online. Disponível em <https://medium.com/revistaokoto/sobre-o-epistemic%C3%ADdio-e-seus-aspectos-6c35daf99e30> (acessado em 28 de abril de 2019).
- Trevisan, A. P., & van Bellen, H. M. (2008). Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, 42(3), 529-550.
- True, James L.; Jones, Bryan D.; Baumgartner, Frank R. (2006) Punctuated-Equilibrium Theory: Explaining Stability and Change in Public Policymaking. In: Sabatier, Paul A. *Theories of the Policy Process*. Boulder, CO: Westview Press. Recuperado em 30 de novembro de 2016, de https://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/True_Jones_Baumgartner_2006_chapter.pdf
- Valenzuela, José Manuel. Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas. In: Valenzuela, J. M. (org.) (2015) *Juvenicidio: ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: Ned Ediciones.

Vieira, Bruno. (2019) *Ativismo Juvenil e Políticas Públicas: o caso do Centro de Referência da Juventude de Belo Horizonte (MG)*. Belo Horizonte: Letramento.

Waiselfisz, Julio Jacobo (2014). *Os jovens do Brasil: mapa da violência 2014*. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

EU JÁ MORRI TANTAS ANTES DE VOCÊ ME ENCHER DE BALA¹⁴⁵: REFLEXÕES SOBRE AS JUVENTUDES NEGRAS E VIOLÊNCIAS¹⁴⁶

Jadiele Cristina Berto da Silva

RESUMO

O cenário da maioria dos/as jovens negro/as no Brasil tem origens históricas do passado escravista assinalado pela exploração humana e econômica, cujos os mecanismos de dominação resultaram no apagamento histórico e marginalização do povo negro. Historicamente, as ditas minorias sofrem com o processo de produção social que determina o lugar e a função desses sujeitos na sociedade. Aos negros, pobres, indígenas, mulheres, entre outros grupos sociais, são impostas representações convenientes para fixá-los identidades subversivas. A violência está vinculada ao sistema que estrutura as relações sociais, o fenômeno consiste em uma das grandes preocupações da população em todo o mundo, comportando ainda a extensão social e política. A violência é marcada pela variabilidade, ou seja, possui uma dinâmica sujeita ao momento histórico, por isso pode se apresentar de diferentes formas de um momento para o outro, ou até mesmo semelhantes, dependendo do objetivo para a qual é empregada. O trabalho em pauta busca apresentar a relação das juventudes negras com as violências, considerando os eixos de poder classe social, gênero e espaço, que implicam na diferença e/ou diversidade nas relações sociais. Partirmos do debate das condições de vida dos/as jovens negros/as no espaço urbano brasileiro, e a posteriori apresentamos os dados estatísticos sobre as violações dos direitos humanos que corroboram as situações vulnerabilidades vivenciadas pelos sujeitos em questão. As juventudes negras estão mais expostas às expressões da violência e as suas manifestações, seja racial ou urbana. A trajetória de exclusão configura-se como dificuldade à sobrevivência, onde o controle da vida e da morte regido pelo acesso desigual à direitos difusos. Existe um projeto de morte para a população negra que compreende desde a humilhação, intolerância, desgaste e sofrimento ao controle de corpos e a morte literal, isto é, um plano simbólico e material de extermínio legitimado pelo Estado genocida.

¹⁴⁵ Trecho da música Mandume do rap Emicida. Conforme o cantor, “Mandume foi um rei angolano que resistiu bravamente às invasões europeias. Eu quis fazer um som e usar essa história para afrontar essa coisa das pessoas terem uma certeza de onde é o lugar dos pretos. Ser arrogante mesmo. Responder a altura ao hábito comum de achar que enquanto os pretos estão calados, na miséria, tudo permanece no lugar certo. Não tem nada mais errado do que isso. Nosso lugar é onde a gente bem quiser e vão me enfrentar. Seja lá quem for, pode chegar e permanecer por ali”. Disponível: <http://www.emicida.com/2018/05/23/assim-nasceu-mandume/>

¹⁴⁶ As reflexões presentes no artigo integra o relato final da oficina do Programa Bolsas de Licenciatura - PROLICEN/UFPB no projeto intitulado: “Produção do saber geográfico e formação para a docência”. Conforme o título do projeto indica, a referida oficina teve por objetivo auxiliar os discentes do curso de Licenciatura em Geografia e os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFPB a trabalhar em sala de aula a temática do genocídio da população negra no Brasil.

Palavras-chave: juventudes negras, violências, território, racismo

INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países mais violentos do planeta. Conforme o Banco Mundial considerando os homicídios intencionais, casos envolvendo disputas por terras ou territórios, discussões domésticas, latrocínio e conflito entre traficantes e policiais, o Brasil está na 10^o posição dos países mais violentos do mundo. De acordo com o Instituto para Economia e Paz, o Brasil ocupa a 105^o lugar no ranking dos países mais pacíficos do mundo, dado fundamentado em 23 indicadores qualitativos e quantitativos, no qual ponderou questões temáticas, como: o nível de segurança social, a extensão do conflito interno e internacional em curso e o grau de militarização. O Atlas da Violência 2017 produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública quantifica 59.080 homicídios no Brasil em 2015, o que expõe 28,9 mortes a cada 100 mil habitantes.

As principais vítimas de mortes violentas no Brasil são homens, jovens, negros e de baixa escolaridade. A população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. Atualmente, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. Conforme o Atlas, os negros no Brasil possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação sujeitos de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência.

O relatório final da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens ressaltou que a cada 23 minutos, um jovem negro de 15 a 29 anos é assassinado no Brasil, são 63 por dia, 23.100 jovens negros são assassinados por ano.

Tais dados só confirmam o que o movimento negro vem denunciando há décadas: o problema da desigualdade social no Brasil não diz respeito apenas a questões socioeconômicas, mas passam fundamentalmente por dimensões socioculturais e étnico-raciais. Para enfrentar esse problema – que tem como consequência o extermínio de uma parcela da população (a de negras/os, principalmente, jovens) – é preciso assumir que somos uma sociedade racista e, ainda, que o racismo é praticado pelo próprio Estado. As alarmantes taxas de mortalidade da juventude negra são resultado de uma série de outras violências sofridas por esse segmento, provocadas principalmente pelo Estado, que não é

capaz de oferecer acesso igualitário, entre negras/os e brancas/os, às políticas e aos serviços sociais, mesmo com alguns avanços já alcançados, nacionalmente, por meio do incremento de ações e políticas sociais específicas, a exemplo do Juventude Viva, na Paraíba, as respostas governamentais tem sido insignificante, e só temos vistos os números de jovens mortos, em decorrência, principalmente, da violência, crescerem a cada dia. Enfim, as ações têm se mostrado limitadas e insuficientes para fazer frente à gravidade do problema em tela.

Esse cenário do jovem negro no Brasil tem origens históricas do passado escravista assinalado pela exploração humana e econômica, cujos os mecanismos de dominação resultaram no apagamento histórico e marginalização do povo negro. A temática que abordamos remete a escravidão e sua implicação na história e população do país. A violência característica desse processo, marca a história do Brasil e atuou na construção da subjetividade da população negra. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o genocídio diz respeito a

quaisquer dos atos abaixo relacionados, cometidos com a intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial, ou religioso, tais como: (a) assassinato de membros do grupo; (b) causar danos à integridade física ou mental de membros do grupo; (c) impor deliberadamente ao grupo condições de vida que possam causar sua destruição física total ou parcial; (d) impor medidas que impeçam a reprodução física dos membros do grupo; (e) transferir à força crianças de um grupo para outro.”

O genocídio da população negra é um reflexo pragmático do racismo no país. As instituições tiveram um papel crucial na formação política nacional e, portanto, protagonista da construção do racismo estrutural. O genocídio possui algumas muitas facetas, o aspecto do extermínio da juventude negra é o elemento que incide diretamente nas vidas periféricas. O mito da democracia racial no Brasil criou diversos instrumentos que impossibilita a percepção do racismo institucional que assola o país, proporcionando que a população sofra de forma perversa e brutal as suas consequências cruéis do racismo. Assim, o racismo estrutural e institucional faz com que as instituições estatais promovam e reitera os mecanismos genocidas da população negra. O Estado não é um órgão que se faz omissor no contexto do extermínio da juventude negra, sendo ele, protagonista nesse sistema que mata.

A violência está vinculada com o sistema que estrutura as relações sociais, o fenômeno consiste em uma das grandes preocupações da população em todo o mundo comportando extensa ainda social e política. A violência é marcada pela variabilidade, ou seja, possui uma dinâmica sujeita ao momento histórico, por isso pode se apresentar de diferentes formas de um momento para o outro, ou até mesmo semelhantes, depende do objetivo para qual é empregada.

O enfrentamento contra as vulnerabilidades sociais das juventudes quando ocorrem, são por meio de específicas políticas públicas ineficazes por serem políticas construídas a partir de dois vieses, o primeiro é a verticalidade da política que é construída de cima pra baixo, sem a consulta popular das demandas nas comunidades que são assistidas pelas políticas, o segundo viés é a não participação da sociedade civil organizada na construção das políticas públicas voltadas para a juventude negra, existem movimentos que trabalham com juventude negra. Essas políticas de combate à vulnerabilidade já são criadas para serem ineficazes, são instrumentos sem previsão orçamentária, tendo recursos financeiros e de pessoal ínfimos, tornando-a política de governo, e não de Estado, políticas de curta duração de tempo, sendo elas pontuais, e que, não incidem efetivamente sobre a população jovem periférica do município.

Historicamente, as minorias sofrem com o processo de produção social que determina o lugar e a função desses sujeitos na sociedade. Aos negros, pobres, indígenas, mulheres, entre outros grupos sociais são impostas representações convenientes para fixar as identidades subversivas. O estigma é uma construção social fundamentada em aspectos oriundos de julgamentos decorrente de segregação, a qual inferioriza um sujeito e aprecia o seu oposto. A sociedade estabelece um conjunto de parâmetros de classificações e hierarquizações específicas para os grupos sociais e espaços, assim constitui-se identidades e predefinições sobre os sujeitos, para qual "baseando-nos nessas preconcepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso" (GOFFMAN, 2008. p.12). O autor explica

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para os outros atributos seus. (GOFFMAN, 2008. p.14).

O estigma como processo opressor, consagra a conduta depreciativa e visibilidade desfavorável diante da normalidade social. O rótulo proporciona ao sujeito que o porta um perfil pejorativo, de periculosidade e indesejável. A normalidade social se torna o ideal à identidade do estigmatizado, ou seja, os valores étnicos e morais e o padrão de vida, beleza e comportamento se constituem como exemplos pelos quais os sujeitos se referenciam para serem aceitos. Os estigmas tendem a, primeiramente a depreciação, e, posteriormente homogeneização dos sujeitos, pois a identidade real pode ser perdida frente a identidade do desejável quando incorporada. Um dos exemplos mais comuns atualmente circunda o âmbito estético. A auto atribuição compõem a identidade dos próprios sujeitos, sendo uma prática social, é recriada pela reminiscência das lutas de seus ascendentes, além de fatores expressivo sejam materiais ou imateriais. Neste cenário, como um sujeito vai se identificar e se orgulhar da sua identidade ridicularizada?

O sujeito diferenciado é minimizado a um indivíduo degradado, à vista disso não se ver como humano, Goffman (2009). Desde o período da escravidão, a população negra é lida socialmente como coisa. O negro escravizado era visto como sujeito desqualificado de gerir sua própria vida, dependente dos valores éticos e morais para civilizar-se e incapaz de pensar de maneira autônoma. Martins (1997) afirma que “o escravo era uma renda capitalizada, de uma forma capitalista de renda, renda que se reveste da forma de lucro”. A escravidão era a categoria de exploração da força de trabalho fundamentada na sujeição do trabalho mediante o trabalhador transfigurado em mercadoria ao capital comercial, dessa forma, ela designa o condicionamento da produção ao comércio. Gorender (1992) revela que a oposição ao trabalho é a reação da humanidade do escravizado à coisificação, ou seja, o escravizado reage a sua condição de coisa através do crime. Esse legado histórico marca a população negra nos dias atuais, quando suas mortes, suas dores são apenas números ou elementos da causalidade. De acordo com pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal, 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que “a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco”. O dado revela a diferença do valor da vida dos brancos e negros no Brasil, com isso expressa a indiferença de um problema social causado pelo racismo, sistema que coisifica o sujeito negro atribuindo estimas.

O estigma marca comportamentos, crenças, tradições e características reais com a rejeição frente aos padrões e parâmetros impostos por variadas sociedades conforme o tempo e espaço. Para cada segmento social dentro da população negra, o racismo determina estigmas no imaginário social: à população de matriz-africanas está a macumba como algo negativo, coisa do Diabo, a mulher e homem negro está a hiperssexualização, o corpo sensual, o indivíduo do trabalho pesado ou da preguiça, a beleza não alcançada frente, à criança negra está a visão de um menor (infrator), a juventude negra está o criminoso, vagabundo, vadios, drogados, môfi e traficante: às periferias está tanto o estado de precariedade como de desconfiança, aos pobres está a marginalidade e incapacidade de se sustentar. Na Paraíba, um projeto de lei apresentado na Câmara Federal, pelo deputado Luiz Couto (PT-PB), proíbe que indivíduos detidos, sem explicação precedente, sejam submetidos a vexame, constrangimento ou exposição desnecessária na mídia, salvo autorizado em lei¹⁴⁷. O estigma é apresentado quando o sujeito detido é designado imediatamente de bandido, mas não é qualquer um, a mídia faz a distinção do traficante/bandido para usuário, o primeiro é pobre, morador de periferia ou/e negro, o segundo é qualificado pelas suas relações familiares, de classe e condição de escolaridade.

A mídia respondendo ao sistema racista perpetua o padrão estigmatizado da população negra, e principalmente do jovem negro. Ao portar o estereótipo negativo, o jovem negro é marginalizado ainda mais, a mídia como elemento do poder atua como mecanismo de uma ordem social desigual, o qual veicula visões homogêneas em concordância com perspectivas dominantes. A violência policial e os assassinatos da juventude negra conferem uma representação simbólica depreciativa na população que estigmatiza principalmente jovens negros, pobres e da periferia, esses são os sujeitos que os “normais” devem manter distância.

O estado de exclusão a qual acomete a população negra, o qual inferioriza esse grupo, está relacionado a uma série de elementos que se evidenciam tanto na segregação social ao racismo velado. No Brasil, o racismo como solução pensada a serviços de forças dominantes e exclusivas no sistema capitalista e seu desenvolvimento, de acordo com as

¹⁴⁷ Rf: <http://www.polemicaparaiba.com.br/polemicas/lei-anti-mofi-luiz-couto-apresenta-projeto-de-lei-que-proibe-reporter-policial-de-expor-presos-na-midia/> acesso em 25 de fevereiro de 2019

estratégias historicamente visibilizadas, se relaciona com as características fenótipos dos indivíduos, por isto é denominado como racismo de marca.

Como ideologia no Brasil, o racismo foi legitimado cientificamente pela teoria eugenista e o mito da democracia racial. Segundo Munanga (1990), o racismo aporta relações entre elementos biológicos e físicos de um grupo aos seus aspectos intelectuais e morais, apresentando-os como resultados diretos. Moore (2007) retrata o racismo enquanto uma forma específica de ódio entranhado em todos os âmbitos de atuação da sociedade, seja na política, cultura, como no âmbito militar e econômico. Através da dinâmica da sociedade, o racismo incorpora novas aparências, entretanto sua origem “se perde na memória esquecida da humanidade e que remetem a insolúveis conflitos longínquos” (p.203).

O racismo, que ganhou nova roupagem nos dias atuais, é o principal fator da condição de miséria do negro e da violência por ele sofrida, como demonstra os estudos realizados para verificar as condições de vida da população brasileira.

Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, em seu artigo 2º, item 2 revela

O racismo engloba ideologias racistas, atitudes motivadas por preconceitos raciais, comportamentos discriminatórios, disposições estruturais e práticas institucionalizadas causadoras de desigualdade racial, bem como a noção falaciosa de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se através de disposições discriminatórias na legislação e regulamentos, bem como de convicções e atos anti-sociais; compromete o desenvolvimento das suas vítimas, perverte quem o pratica, divide internamente as nações, impede a cooperação internacional e dá origem a tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais do direito internacional e, conseqüentemente, perturba seriamente a paz e a segurança internacionais.

Concordamos com Quijano (1998), a concepção de raça é uma construção ideológica que não se relaciona com os aspectos biológicos tal como foi concebida, mas se associa com o histórico das relações no capitalismo, ou seja, relações de poder e dominação social. E suspeitamos do advento do termo no período histórico de expropriação da América pelos colonizadores, bem como do capitalismo como sistema de produção.

O racismo propaga a violência imaterial e material, pois viola direitos e desumaniza sujeitos, os impedindo de efetivar de forma plena sua cidadania. O racismo é uma conduta que relaciona valores, sentimentos de desqualificação, crenças e depreciação de sujeitos definidos como integrantes de outro grupo, devido às características fenótipos. Os sujeitos com elementos fenótipos associados a população negra são designados como integrante de outro grupo com valores e crenças peculiares. O fenômeno atua na determinação de acesso de sujeitos a oportunidade e direitos mediante a sua aparência.

O racismo se apresenta como uma estrutura que se desenvolve a partir de políticas, normas, práticas e comportamentos, atuando em diferentes níveis: o pessoal, social e institucional. A tipificação do racismo considera o espaço que ele ocorre e o sujeito ou organização que o faz. Ponderando que o racismo se manifesta em pensamentos, crenças, comportamentos e atitudes, o racismo pessoal se dá na individualidade no cotidiano, o social é manifestado por grupos no cotidiano e o institucional abrange todos os anteriores de forma institucionalizada.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araújo. **1988 – O negro e a constituição**. In: _____, Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da “raça branca”)**, volume I. São Paulo; 6º ed; Editora Globo, 2008.

Global Peace Index 2017. <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/06/GPI-2017-Report-1.pdf> acesso em 10 de fevereiro de 2018

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro : LTC, 2008.

GORENDER, Jacob. **Escravidão Colonial**. 6.ed.São Paulo: Ática,1992.

Ipea - Atlas da Violência – 2017. www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017 acesso em 16 de fevereiro de 2018

Martins, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1996b.

Relatório final da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens.
<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens> acesso em 02 de fevereiro de 2019



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

JUVENTUDE NEGRA E VIOLÊNCIA RACIAL

Daniel Garcia Vilhete D'Abreu

RESUMO

Este trabalho consiste em um relato de experiência desenvolvido, inicialmente, no interior da disciplina de Geopolítica e Segurança do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba. A partir de um entendimento prévio sobre o conceito de violência na visão do autor Johan Galtung (1969), este estudo objetiva analisar como a sociedade ainda enxerga o negro como um ator subversivo a ela e a forma com que tal conjuntura faz com que o negro esteja inserido em um contexto de violência racial, que posteriormente evolui para violência urbana e generalizada, onde este deixa de ser apenas uma vítima da violência estrutural, e passa a ser um protagonista. A partir de estudos prévios, de cunho bibliográfico, sobre criminalidade e a forma com que esta se relaciona com a juventude negra, com base na obra “Irmãos Uma História do PCC” escrito pelo professor Gabriel Feltran do departamento de Ciências sociais da Universidade Federal de São Carlos, UFScar, é possível traçar pontos de intersecção entre o conceito de violência e a situação de vulnerabilidade social de indivíduos inclusos no grupo étnico negro, criando assim um cenário social de injustiças e violações aos direitos humanos, podendo então envolver as mais variadas esferas jurídicas ou não. O estudo da violência racial em si está amplamente ancorado a processos históricos e sua remediação conta com análises sociais contemporâneas da realidade do negro no século 21. Os resultados do estudo apontam que, apesar de muito frequente, o fator racial na questão da violência urbana, se expressa de formas diferentes a depender do país em questão, sendo que nos Estados Unidos, a etnia muitas vezes vem a ser um fator determinante, pois de indivíduos que praticam atividades à margem da lei, em muito se identificam principalmente por uma espécie de orgulho étnico, dentro de uma subcultura urbana, protagonizando muitas vezes cenários violentos e de rivalidade racial, enquanto que no Brasil o fator racial não é necessariamente algo que pode fazer a ligação direta do indivíduo com uma vida criminal, sendo assim este fica mais atrelado a marginalização e contexto escravocrata do passado brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude Negra; Violência; Justiça; Sociedade; Brasil; Estados Unidos.

INTRODUÇÃO

A partir de entendimentos sobre como o fator raça pode ser determinante na inserção do indivíduo em contextos de violência, de definições anteriores do próprio conceito de violência em si que por sua vez é definido por Galtung (1969), é feita uma comparação o meio de vulnerabilidade social de jovens nos Estados Unidos e no Brasil,

tomando como base um estudo de caso feito a partir da população negra de ambos os países.

Com embasamento teórico, referente a estudos sobre subversão ao sistema, serão feitas comparações entre a realidade brasileira e a estadunidense, sobre como a sociedade primeiramente marginaliza o negro e posteriormente o interpreta como sendo um ator subversivo a ela, colocando-o na posição de uma entidade que represente ameaça a mesma.

Em meio as diferenciações entre o contexto brasileiro e o contexto norte-americano, será feita uma discussão sobre como ambos os objetos de estudo podem ser considerados como vítimas de violência estrutural e posteriormente praticantes da violência particular e de que forma o fator raça pode ser algo cuja que direciona e molda cada um dos contextos.

CONCEITUAÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA

Segundo Galtung (1969) a violência é caracterizada por ser o fator que impede que um ser humano possa desenvolver de forma eficiente sua capacidade potencial, ou seja, aqui reside uma breve diferença entre o que se entende por capacidade atual e capacidade potencial de alguém, sabendo-se que o agente causador de violência atua como criador ou ampliador da diferenciação entre capacidade atual e capacidade potencial.

A partir da definição sobre violência anteriormente descrita, Galtung (1969) faz então uma separação de alguns tipos de violência, para o presente estudo, discorreremos sobre a violência estrutural e a violência particular. Em termos simples, a violência estrutural representa contextos em que existe uma organização social que, de alguma forma, sabota indivíduos como por exemplo, o racismo em uma sociedade que planta no inconsciente popular uma imagem de que jovens negros e homens sejam agressivos por sua natureza, e assim devam ser julgados como tal ou marginalizados, gerando assim uma tendência maior para a criminalização dos mesmos. O exemplo aqui citado faz menção à violência estrutural de forma que a composição social funciona como o agente violento, onde a marginalização do jovem negro pode impedi-lo de atingir determinado status social, ou então impedi-lo de obter conhecimento e profissionalizar devido a situação de vulnerabilidade e marginalização em que se encontra, pois a sociedade já o enxerga de forma distorcida. De todo caso, o exemplo ilustra aqui a forma com que a violência estrutural faz com que o objeto da violência (jovem negro) não tenha as condições necessárias ou mais propícias para que se possam desenvolver capacidades ou potências, como por exemplo ocupar um cargo de gerência com um salário alto em uma empresa, pois não existe confiança, devido a suposição pré concebida de que jovens negros sejam violentos, logo pode se supor que os mesmos não saberiam gerir pessoas.

O conceito de violência particular é de forma geral é muito mais simples de ser definido, portanto, segundo Galtung (1969), diferentemente da violência estrutural, na violência particular o impacto é direto no objeto de violência. Como exemplos de

violência particular podemos citar contextos em que um indivíduo tortura outro(s), ou então, situações conflituosas nas quais jovens, em sua maioria negros, matam uns aos outros na periferia carioca, ou ainda, atuações em que policiais matam ou também morrem nesse mesmo contexto. O ponto principal a ser levado em conta é o de que a violência particular faz referência a impactos diretos nas vítimas.

Uma vez que estejam devidamente caracterizados os dois tipos de violência, é possível observar que em diversas ocasiões a violência particular é protagonizada como uma ação reacionária a uma situação anterior de violência particular, onde apesar de esta sucessão de comportamentos não ser necessariamente uma regra, é definitivamente um padrão que vem se repetindo. Podemos tomar como exemplo a história das forças armadas revolucionárias colombianas, (FARCs):

O mundo vivia o início da Guerra Fria e a revolta foi considerada insuportável pela Casa Branca. Os conservadores colombianos, no poder, receberam instruções de Washington para desencadear a repressão, o que deu lugar ao período situado entre 1948 e 1953 conhecido como “La Violencia”. O conflito entre os dois partidos se expandiu e atingiu o campo, desencadeando uma onda de violência sem precedentes. Patrocinados por políticos dos grandes centros urbanos, os líderes rurais, juntamente com os seus bandos, passaram a usar a identificação partidária como pretexto e justificativa para as ambições pessoais. Diante deste processo violento, os camponeses organizados pelo Partido Comunista Colombiano (PCC), então na clandestinidade, organizaram os primeiros focos de resistência armada, assumindo a luta, a partir de então, pela sua própria existência e também pela defesa de seus interesses. (CEARÁ, 2009, p. 204-224).

Como pode-se ver, no breve trecho sobre a história de como se iniciou o movimento de guerrilha revolucionária colombiana na Guerra Fria, primeiramente existiu um cenário de violência estrutural em que o partido conservador a mando de Washington iniciou movimentos de repressão, desencadeando retaliações do partido liberal e posteriormente revoltas camponesas, evoluindo assim para disputas diretamente bélicas, corroborando assim a tese de que a violência estrutural pode ser convertida em violência particular, Nos Estados Unidos, o mesmo se repete com relação à guerrilha dos Panteras Negras, hoje em dia comumente conhecido como *Black Panther Party*, ou partido dos panteras negras. Neste segundo exemplo, a população negra sofria um contexto generalizado de racismo explícito e violência racial, o que acabou sendo o estopim para as lutas anti-*apartheid* nos Estados Unidos. Desta luta anti *apartheid* surgiu um tentáculo armado chamado de guerrilheiros Black Panther, cujo lema “nos não somos pacíficos” se diferenciava do ideal de Martin Luther King. Levando-se em consideração estes dois exemplos aqui citados é possível chegar ao raciocínio de que a violência estrutural é também um gatilho para a violência particular podendo assim ser associada à subversão estatal. Como pode ser observado existe uma certa relação de sequência e consequência entre violência estrutural e indireta e subversão social.

O JOVEM NEGRO SUBVERSIVO E SEUS CONTEXTOS SOCIAIS: BRASIL E ESTADOS UNIDOS

Não diferente dos contextos sociais acima explicitados, o mesmo ocorre com jovens negros, pois, não somente são objetos de violência estrutural a partir da marginalização social quanto também absorvem comportamentos agressivos relacionados aos contextos sociais das comunidades de onde geralmente vivem, nos quais se somados ao ímpeto da juventude e a revolta ocasionada por um sentimento de vítima pós violência estrutural, tendem a compor a fórmula que gera um jovem negro subversivo à sociedade no sentido em que este represente algum risco e possível dano a mesma. É necessário pontuar que tanto a forma com que a sociedade enxerga jovens negros como elementos a se ter cuidado, ou seja a própria estrutural social, como também o próprio cotidiano desse jovem podem transformá-lo em um ator subversivo a mesma, compondo assim um cenário de existência de uma via de mão dupla entre ambas as definições de violência.

O CONCEITO DE JUSTIÇA

Com base no autor Sandel (2012) e em sua obra, “Justiça é fazer o Que é Certo” é possível entender que justiça é um conceito amplo e depende principalmente de quais valores éticos e morais estão sendo levados em conta. Para a ótica utilitarista do inglês Jeremy Benthan, ser justo é maximizar o bem estar a todos em maior número possível, de maneira simples, na lógica do utilitarismo, o prazer e a felicidade devem prevalecer sobre a dor. Na lógica libertária, o conceito de justiça está muito associado a liberdade individual e a propriedade privada dos indivíduos:

Os Libertários defendem os mercados livres e se opõe a regulamentação do governo, não em nome da eficiência econômica e sim em nome da liberdade humana. Sua alegação principal é a de que cada um de nós tem direito fundamental a liberdade-temos o direito de fazermos o que quisermos com aquilo que nos pertence, desde que respeitemos os direitos do outro de fazer o mesmo. (SANDEL, 2009, p 78).

As explicações mencionadas acima fazem parte de um grande conjunto de interpretações de justiça do qual Sandel (2009) apresenta em sua obra. Em um raciocínio sintetizado da obra do referido autor, a conclusão a que se chega é a de que justiça nada mais é do que dar as pessoas o que as mesmas merecem. De maneira ou de outra as interpretações a partir de cada uma das lógicas apresentadas no texto de Sandel (2009) acabam por chegar a este consenso. A lógica utilitarista acredita que as pessoas mereçam o bem estar social e a ideologia libertária acredita que as pessoas mereçam liberdades individuais e de atuação sobre o que lhes é pertencido.

A ETNIA COMO FATOR DE INJUSTIÇA

A Partir do entendimento aqui desenvolvido sobre o que é injustiça, é possível caracterizarmos a raça como sendo um fator de injustiça, ou seja, a raça como sendo algo que não possibilita que seres humanos obtenham aquilo que merecem. Levando em consideração que todas as pessoas são seres humanos e assim pela concepção de justiça aqui desenvolvida, todos merecem estes mesmos direitos como seres humanos, o fato de pessoas serem marginalizadas e não devidamente incluídas neste espectro de abrangência dos direitos que se referem a seres humanos, caracteriza-se em si um contexto de injustiça, ou seja pessoas não estão recebendo aquilo que devidamente merecem. Inúmeras situações podem assumir esta característica que distancia ou que impede as pessoas de receberem aquilo que lhes é merecido, situações em que a religião por exemplo pode assumir a característica do fator de injustiça por exemplo.

A raça ou a etnia de um povo, atua como fator de injustiça quando a mesma pode ser o objeto em que é atribuída a responsabilidade pela exclusão de indivíduos de seus direitos na sociedade, ou então a inserção dos mesmos em contextos de violência. Bento e Beghin (2005) exemplificam como a cor da pele pode ser uma característica diferencial entre os contextos de oportunidades entre jovens negro e brancos. Segundo as autoras nos campos da educação e do mercado de trabalho por exemplo, são o resultado da discriminação ocorrida no passado e principalmente de uma herança do período de escravidão que já esteve uma vez vigente em solo brasileiro. Tal herança acaba por naturalizar as diferenças sociais entre jovens negros e brancos, fazendo assim com que jovens negros não tenham as mesmas condições que os brancos possuem de desenvolver de forma totalmente efetiva as capacidades e talentos que possuem.

Para melhor ilustrar como a raça pode assumir este caráter de fator de injustiça, podemos novamente citar o exemplo do apartheid norte americano, onde pessoas negras nos estados do sul, não tinham o direito a posse domiciliar de armas de fogo, igualmente a pessoas brancas. No exemplo aqui citado, fica explícito como a raça atuou como um fator de injustiça. Pois no contexto do exemplo, pela legislação dos estados sulistas, todos os cidadãos dos estados do sul dos EUA, poderiam ter a posse de armas de fogo, porém o mesma era vetada aos negros, não por serem menos cidadãos, mas sim por simplesmente serem negros.

Traçando comparações entre as realidades brasileira e estadunidense, é possível perceber a forma com que a raça tem potencial para se tornar um fator de injustiça presente no contexto e cotidiano sociais das pessoas. nos EUA as injustiças já permaneceram por muito tempo de forma institucionalizadas, como por exemplo os regimes de segregação racial que já foram por lá vez vigentes, Nos Estados Unidos, as injustiças raciais se dão em si de maneira muito mais explícita do que no Brasil, haja vista que por lá os bairros pobres e periféricos, ainda são muito divididos por raça, como por exemplo o bairro de Perrine no Estado da Flórida, onde predomina uma população de residentes considerados Afro-americanos. As injustiças raciais se comportam de forma muito mais velada e indireta nos cotidianos e contextos sociais brasileiros, devido principalmente ao passado colonial brasileiro, onde, após uma abolição “pacífica” da escravidão, as relações raciais passaram a ser tratadas de forma quase que inexistente,

fazendo assim com que as injustiças raciais se tornassem assunto de baixa relevância, ou seja como se as injustiças referentes a raça no Brasil tivessem se tornado simplesmente veladas ou passivas, pois não são tão explícitas. Obras como Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre (1933) ajudaram a construir ideias no imaginário popular de que a mestiçagem no Brasil era algo totalmente benéfico, subentendendo-se que as relações raciais em território brasileiro são naturalmente harmônicas, ofuscando-se assim de alguma forma as injustiças de raça aqui existentes.

CONSEQUÊNCIAS DA VULNERABILIDADE SOCIAL PARA O JOVEM NEGRO PERIFÉRICO

Segundo arquivos do Ipea e também como é explicado por Silva e Beghin (2005) os jovens negros, com destaque para os que moradores e frequentadores de áreas periféricas urbanas, lideram as estatísticas de famílias consideradas pobres e também os rankings de pessoas que recebem os salários mais baixos do mercado e também as listas de pessoas desempregadas e analfabetas com referência principalmente a casos de evasão escolar. A partir do que já se foi desenvolvido no presente tópico e segundo também as autoras aqui já citadas, é possível perceber em si um breve entendimento sobre os contextos de vulnerabilidade social em que o jovem negro está inserido por si só.

Uma vez em que a situação de vulnerabilidade social para o jovem negro se encontra devidamente contextualizada, é possível discorrer sobre as consequências desta realidade:

A insegurança é outro terrível flagelo que afeta os jovens negros, em especial os homens; eles são os principais alvos da criminalidade violenta. Segundo estimativas da Disoc/Ipea, a partir de dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (Datasus), em 2000, a taxa de vítimas de homicídio de jovens negros era de 74,1 por 100 mil habitantes, bastante superior à observada para os brancos da mesma idade, de 41,8 por 100 mil habitantes. (SILVA e BEGHIN, 2005, p. 194-197).

A inserção do jovem negro neste contexto de vulnerabilidade social em que a exclusão vem a ser uma característica muito latente, segundo ento e Beghin (2005), é algo histórico, que muito remete ao período imediato a abolição do regime escravocrata brasileiro, quando uma massa de pessoas negras libertas, foi submetida a uma marginalização e coordenada exclusão social, onde visando manter sua condição de privilégio social, a elite branca descendente de europeus que aqui se encontrava, procurou empregar pessoas estrangeiras da própria Europa para que o negro liberto não pudesse ter acesso a trabalho e renda e assim protelando o máximo possível sua ascensão social.

CULTURA DE GANGUES E FACÇÕES

Tanto nos Estados unidos, quanto no Brasil, existe algo em comum nos bairros periféricos, como se cada comunidade ou Hood (sinônimo para bairro periférico) existisse uma dinâmica específica, e uma identidade cultural local, onde muitas vezes é implícita uma associação a organizações e grupos criminosos. Na obra “Irmãos Uma História do Pcc” o professor Gabriel Feltran (2018) retrata de forma muito clara a realidade desta dita

cultura de crime no Brasil, onde segundo o autor, para cada “quebrada” de São Paulo existe um frente ou sintonia responsável pelo território. Este indivíduo então tem a responsabilidade por gerenciar não somente as atividades criminosas do PCC, mas também o dever de resolver conflitos dos mais variados tipos, o que muitas vezes resulta em tribunais do crime, onde pessoas são julgadas por membros do primeiro comando da capital. De forma semelhante no Estado do Rio de Janeiro, existem os donos do morro, que são responsáveis por gerenciar o tráfico em uma determinada comunidade e também por promover bailes, eventos, festividades e muitas vezes atuam de forma assistencialista a população local, fornecendo assim serviços e até mesmo produtos dos quais o governo deve prover.

Nos Estados Unidos a cultura de crime existe de forma diferenciada da cultura brasileira, onde os bairros são muitas vezes divididos por raça, “bairros de negros, bairros de latinos e hispânicos ou então bairros de pessoas brancas descendentes de italianos”. A afiliação a uma gangue ou grupo criminoso de um determinado bairro, muitas vezes dita a forma com que as pessoas de maneira geral se comportarão neste bairro, onde a gangue ou grupo criminoso carrega uma identidade muito forte e em algum nível os moradores de cada bairro sentem uma espécie de orgulho por ser morador de tal lugar e pela afiliação a tal grupo, enraizando assim de tal forma uma identidade e subcultura urbana de crime.

Nos EUA, as gangues compostas massivamente por homens jovens, acabam por implantar em seus membros, não somente um orgulho por ser integrante, mas também um dito orgulho étnico, onde gangues compostas por membros latinos, como por exemplo as gangue Latin Kings e Sureños, se mostram orgulhosas de suas origens. O mesmo ocorre para gangues compostas por Afro-americanos, como por exemplo as gangues Crips e Bloods.

Uma vez desenvolvido o raciocínio sobre a subcultura urbana de crimes nos Estados Unidos e no Brasil, é feita uma análise sobre como o jovem negro se insere nestes contextos em cada uma destas duas sociedades. Em se tratando de Brasil a inserção do jovem negro em contextos violentos, é algo que ocorre de forma um tanto mais indireta pois a cor da pele não é levada em consideração pelas organizações criminosas no Brasil, a inserção do jovem negro no submundo criminoso, está muito mais atrelada a exclusão e marginalização que um negro tende a sofrer em si do que pela própria cor da pele em si. Já nos Estados Unidos como foi explicado anteriormente, a dinâmica ocorre de maneira diferente ou seja, a cor da pele, raça ou origem étnica tende a ter muito mais influência direta em si nestes contextos de violência.

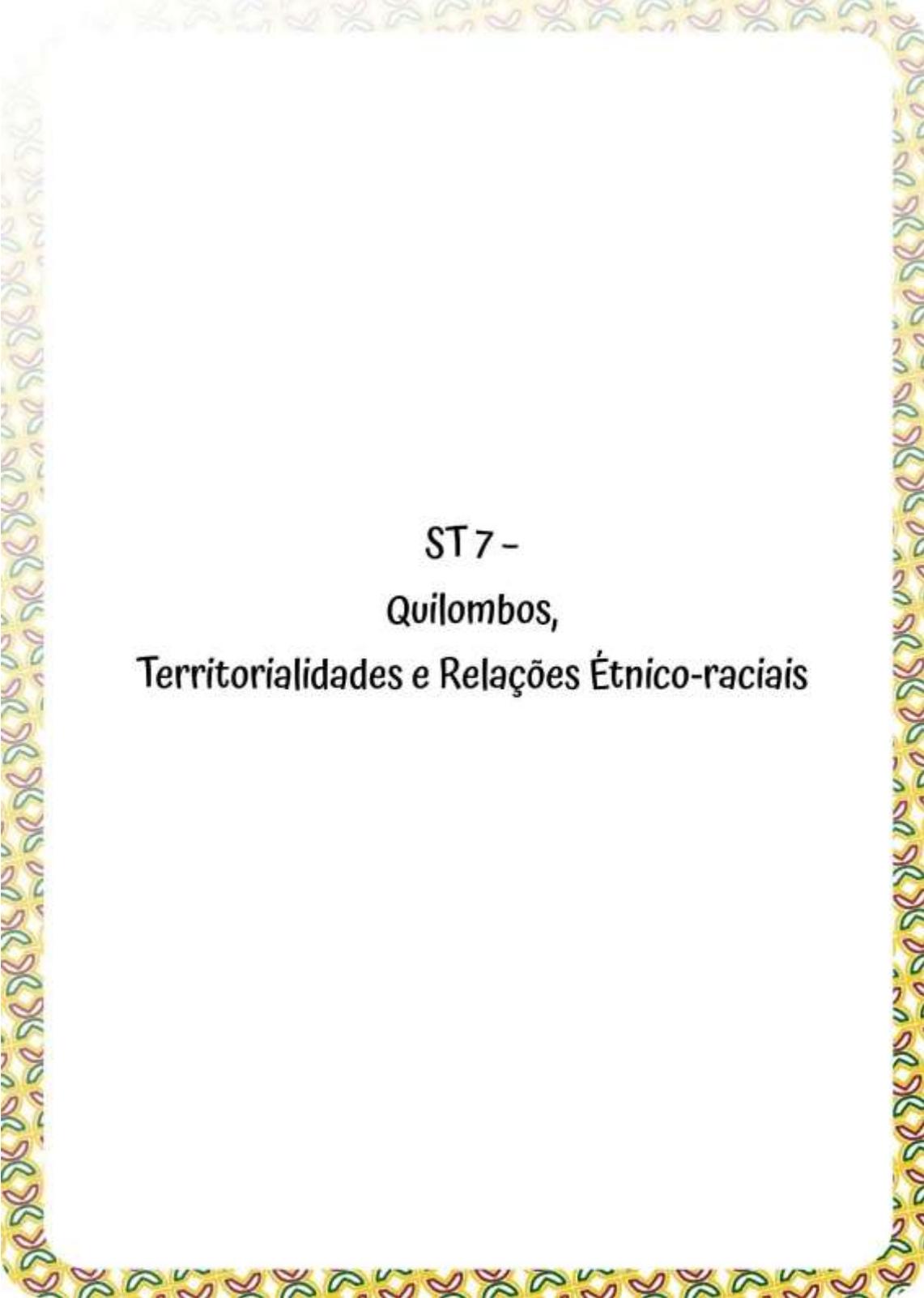
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do breve estudo desenvolvido no presente trabalho é válido considerar que ambos os contextos comparados das nações brasileira e estadunidense possuem suas particularidades e também muitas semelhanças. Como sendo dois países do continente americano, com estreitos laços comerciais e diplomáticos, fica sub-entendido que a questão de problemas sociais, com destaque para o contexto de violência e barbárie que a juventude negra dos dois países está submetida, possam ser solucionados e estudados a partir de mecanismos de cooperação internacional e troca de informações e aprendizados.

Uma vez que a partir deste trabalho são desenvolvidas explicações para os atuais problemas de segurança pública e violência urbana envolvendo jovens negros, pode-se propor para trabalhos futuros, tentativas e estudos para que aspectos como por exemplo a injustiça e desigualdade racial entre brancos e negros, possam ser gradativamente minimizadas tornando a sociedade mais igualitária, inclusiva e menos injusta.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN Nathalie. Exclusão Radical. políticas sociais -acompanhamento e análise Juventude Negra IPEA. **Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise.** | 11 | ago. 2005.
- CEARÁ, Diego Barbosa **FARC-EP: o mais longo processo de luta revolucionária da América Latina** 2009, p. 204-224) História Social, n. 17, segundo semestre de 2009. <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/283>
- FELTRAN. Gabriel. **Irmãos: Uma História do PCC**, Companhia das Letras: São Paulo, 2018.
- GALTUNG, Johan, **Violence, Peace, and Peace Research**, Sage Publications, Ltd, Vol.6 No. 3, p. 167-191, 1969
- SANDEL, Michael, Justiça: **O que é Fazer a Coisa Certa**, 6 edição, Rio de Janeiro, 2012



ST 7 -
Quilombos,
Territorialidades e Relações Étnico-raciais



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO E MIGRAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS DO SERTÃO PARAIBANO.

Vivianne de Sousa

RESUMO

A partir do contexto sertanejo de subjetividades e de relações de poder, buscamos entender a luta pela terra a partir do processo de formação e migração nas comunidades: Contendas, São Pedro e Pau de Leite, sendo a primeira, situada no município de São Bento e as demais em Catolé do Rocha. Considerando as dinâmicas culturais e emergências identitárias presentes nas referidas comunidades, ensejamos realizar análises sobre os referidos territórios quilombolas, por intermédio do estudo das trajetórias familiares e os processos migratórios geradores de novos espaços de disputa e de reprodução de laços familiares. Nesse sentido, buscaremos por meio das memórias individuais, e por sua vez, coletivas, compreender o modo como essas dinâmicas retroalimentam o sentido de comunidade, razão da indissociabilidade de categorias como terra, trabalho e família. Tais dinâmicas amalgamam os territórios em meio a contextos de subordinação e imposições reproduzidas historicamente por grandes proprietários de terras.

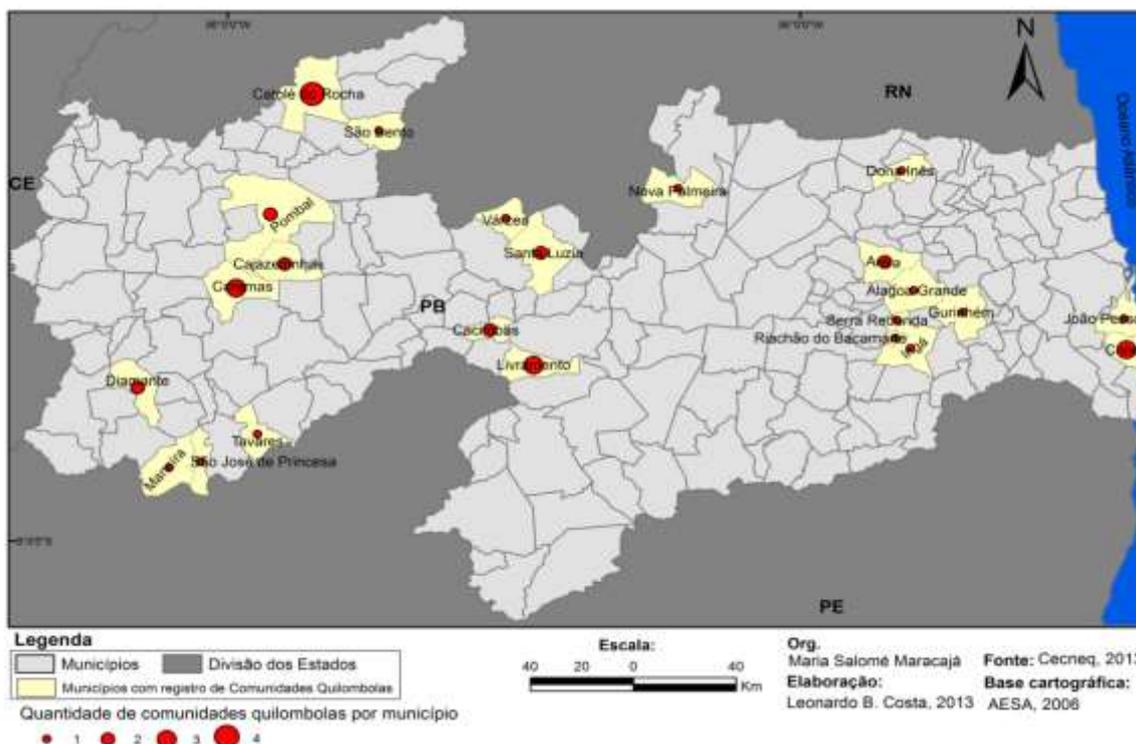
Palavras-chave: Terra. Comunidades Negras. Resistências.

Este artigo trata-se da pesquisa em andamento e as reflexões que trarão elementos para a construção da tese de doutorado. Buscaremos por meio das memórias individuais, e por sua vez, coletivas, compreender o modo como essas dinâmicas retroalimentam o sentido de comunidade, razão da indissociabilidade de categorias como terra, trabalho e família.

Considerando as dinâmicas culturais e emergências identitárias presentes nas comunidades quilombolas, ensejamos realizar análises sobre os referidos territórios, por intermédio do estudo das trajetórias familiares e os processos migratórios geradores de novos espaços de disputa e de reprodução das famílias.

Os quilombos foram muito mais do que um lugar para negros fugidos. Eles eram uma estratégia de resistência e de autonomia, por meio do qual reproduziam seus rituais, cânticos, rezas, costumes e sua cultura. Com a saída das fazendas, devido à

violência contra eles perpetrada e à formação dos muitos lugares de vivência, iam os negros territorializando-se nos interiores do Brasil, inclusive no território paraibano, como demonstrado no mapa a seguir:



Mapa 01: Municípios com registro de comunidades quilombolas na Paraíba-2013

Com a Redemocratização do Estado brasileiro houve a ratificação de diversos tratados internacionais de direitos humanos que serviram de subsídio na elaboração da nova Constituição Federal, sendo uma das conquistas o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias- ADCT da Constituição Federal de 1988.

Este documento rege que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Arruti (2005), ao tratar dessas regulamentações ratificadas pelo Estado, nos apresenta a seguinte definição de Quilombo:

Categoria social relativamente recente representa uma força social relevante no meio rural brasileiro, dando nova tradução àquilo que era

conhecido como comunidades negras rurais (mais ao centro e sudeste do país) e terras de preto (mais ao norte e nordeste), que também começa a penetrar o meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde as antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros em torno dos terreiros de candomblé. (ARRUTI, 2005, p. 26)

Arruti (2005) ao afirmar que embora esses grupos tenham um passado histórico longo, a categoria social quilombola, é incorporada recentemente. Considerando a reflexão sobre o texto da constituição feita por O'Dwyer (2002), podemos perceber que:

Acontece, porém, que o texto constitucional não evoca apenas uma “identidade histórica” que pode ser assumida e acionada na forma da lei. Segundo o texto, é preciso, sobretudo, que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como condição básica o fato de ocupar uma terra que, por direito, deverá ser em seu nome titulada (como reza o artigo 68º do ADCT). Assim, qualquer invocação ao passado, deve corresponder a uma forma atual de existência, que pode realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado. (O'Dwyer, 2002, p.2).

Após o artigo 68º ADCT, o termo Quilombo adquire uma nova significação, tendo em vista que para Almeida (2011, p.64) o Conselho Ultramarino em 1740 definia Quilombo como: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”.

Definição essa que se tornou muito presente até os dias de hoje na mente das pessoas, restringindo a identificação e a identidade desses povos. Para Almeida (2011, p.60), ao realizar crítica ao conceito de quilombo realizado pelo Conselho Ultramarino, e que muitas vezes é reproduzido como fixo, faz-se necessário relativizar o conceito, dado as dinâmicas sociais. Para ele,:

Daí a importância de relativizá-los, realizando uma leitura crítica da representação jurídica que sempre se revelou inclinada a interpretar quilombo como algo que estava fora, isolado, para além da civilização e da cultura, confinado numa suposta autossuficiência e negando a disciplina do trabalho.

Os quilombos formam atualmente um movimento de busca e luta pela terra, inclusive esta luta permanece dentro do próprio território reconstruído ou de resistência,

sobretudo pelo precário acesso às políticas públicas e pelos conflitos de terras com os latifundiários. Através do modo de ser, sentir, pensar e agir estabelecem dinâmicas culturais e emergências identitárias, cuja produção de subjetividades resulta de novas formas de sociabilidade.

Segundo dados do Governo Federal, desde o início de suas atividades, a Fundação Cultural Palmares certificou 2.962¹⁴⁸ comunidades quilombolas no território nacional, sendo 39 no Estado da Paraíba. O dados da Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afro- Descendentes - AACADE¹⁴⁹ apontam 04 comunidades na Zona da Mata, 09 comunidades no Agreste, 06 comunidades na região da Borborema, e por fim, o Sertão da Paraíba com o maior número de comunidades Quilombolas, perfazendo um total de 20 comunidades.

O reconhecimento desses grupos étnicos no sertão ocorre a partir de 2005, hoje, 30 anos depois do Direito garantido na Constituição Federal de 1988, sendo que os avanços e acesso as políticas ainda não é suficiente para essa população, destacamos que nenhuma dessas comunidades possui RTID e não se avançou no processo de titulação das terras.

Constatamos que são poucas as fontes, Sousa (2017), Galiza (1979), Sousa (2016), Barreto (2012) e Clavo (2016) que na Paraíba debate a existência das comunidades quilombolas no território sertanejo, o que reforça o imaginário social, que coloca o negro no sertão numa situação de invisibilidade. Buscamos, portanto, desconstruir o princípio de que só as regiões litorâneas receberam africanos escravizados conforme já apontado por Moura (1972) e Galiza (1979), bem como o conceito “frigorificado” de quilombo que é discutido por Almeida (2002).

Pensar regionalmente o sertão, conforme fizeram Moreira (1997), Targino (1997), Maia (2015), Cunha (2015) e Rodrigues (1994) nos leva a considerar um contexto cercado por rios e terras semiáridas distantes e circundadas por relações de poder baseadas no coronelismo, mandonismo e clientelismo, disputas políticas, traduzindo em espaços de múltiplas paisagens, significados e disputas.

Para autores como Oliveira (1981), Furtado (2007,1961), historicamente o sistema produtivo do Nordeste foi baseado no latifúndio, algodão, pecuária, morada e cultura

¹⁴⁸ <http://www.palmares.gov.br/archives/46307> acesso em Setembro de 2017

¹⁴⁹ AACADE – Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afro- Descendentes. <<http://quilombosdapaiba.blogspot.com.br/p/aacade.html>> acessado em 17 de Julho de 2015.

de subsistência que agravavam as desigualdades econômicas e sociais no interior do estado. Por sua vez, são atividades econômicas e a natureza que com suas diferenças constroem esse espaço que não é uniforme, portanto, diversificado.

Entre visões romantizadas, caracterizações administrativas, significados do senso comum e teorias sobre esse território, o que queremos destacar é a presença do negro no Sertão, sobretudo seus modos de resistência e o contexto social, cultural, identitário e político que está inserido. Nos amparamos em Moura (1972, p.215) quando faz menção ao problema do negro nos estudos regionalizados no sertão :

Os estudiosos do problema do negro em nosso país estabeleceram um estereótipo que vem sendo constantemente repetido sem que se faça uma análise crítica do seu conteúdo: da pouca ou nenhuma influência cultural e étnica do negro nas áreas convencionalmente chamadas “de sertão” do Leste, Nordeste e Norte do Brasil. Excluindo-se o caso de Minas Gerais, onde essa influência foi visível a olho nu e não exigiu pesquisas que demandassem esforços continuados e profundos, a maioria dos estudiosos que se ocupa do assunto tão importante para a compreensão de nossa formação histórica, cultural e etnográfica, tem passado por cima de um problema que precisa ser reexaminado criticamente a partir de sua base, pois esses estudiosos continuam confinando a influência das culturas africanas e de raça negra ao de um litorâneo.

As palavras do autor demonstram que na história dos negros que ocupam historicamente o Sertão, dificilmente eles encontram espaço no contexto social e político para se colocarem enquanto categoria étnica, tendo em vista que a paisagem sertaneja segundo Abreu (1976) é caracterizada pela figura de homens privilegiados que se apropriam de extensas áreas para a exploração estabelecendo vínculos de dominação, explorando mão de obra, onde o roceiro/morador deve fidelidade ao proprietário.

Quando falamos sobre a Paraíba, segundo Galliza (1979) o fato preponderante é que o sustentáculo da economia Paraibana foi à escravidão, sobretudo nos tempos coloniais, considerando que o desenvolvimento só foi possível a partir da influência do trabalho desenvolvido pelo braço escravo.

Para Benjamin (1979, p. 15), a presença do negro no sertão ocorreu como consequência ao ciclo do algodão introduzido na região, hoje os negros que em sua maioria moram em comunidades quilombolas protagonizam manifestações culturais. Contudo, mesmo com o direito a Terra, garantido em 1988 na constituição Federal, essas populações ainda vivenciam os entraves, os conflitos e a ausência da posse da Terra.

Nesse contexto do sertão como território em disputa, mas também de construção de imaginários sociais, identidades e resistências, se inserem as comunidades quilombolas que buscamos pesquisar: Contendas, São Pedro dos Miguéis e Pau de Leite, situadas em São Bento e Catolé do Rocha, respectivamente.

No Sertão da Paraíba, situa-se a cidade Catolé do Rocha, localizada a 425 km da capital Paraibana e com uma população de 28.766 habitantes¹⁵⁰. Essa cidade possui o maior número de comunidades territorializadas em um perímetro municipal do Estado da Paraíba, totalizando 04 grupos com aproximadamente 134 famílias, sendo: São Pedro dos Miguéis, Pau de Leite, Lagoa Rasa e Curralinho/Jatobá, nenhuma dessas comunidades possui RTID.

O Município de São Bento com uma população de 34.215 habitantes¹⁵¹ que fica a 412 km da Capital e a 65 km de distância da Cidade de Catolé do Rocha, localiza-se o Quilombo Contendas onde residem 38 famílias, a partir do trabalho de campo percebemos a relação existente entre as comunidades Quilombolas Contendas, São Pedro dos Miguéis e Pau de Leite.

A comunidade Contendas que está com seu RTID em andamento, foi certificada em 07/06/2006, fundada originalmente por Maria Tereza de Jesus, conhecida por “Mãe Vêa” uma escrava fugida que em seguida se instalou no território de Contendas formando a comunidade, localizada a 24km do município de São Bento.

Segundo Santos (2016) as mulheres da comunidade trabalhavam produzindo louças, potes de barro e renda que eram comercializados nas cidades vizinhas e os homens dedicavam-se a agricultura, contudo, atualmente o maior desafio para permanência na comunidade está ligada a ausência de posse da terra.

Durante o trabalho de campo¹⁵² detectamos que membros da família de “Mãe Vêa” após a formação do Quilombo Contendas migraram para Catolé do Rocha, onde formaram a comunidade São Pedro dos Miguéis se instalando naquelas terras e formando suas famílias, que mantêm até hoje os intercâmbios entre as comunidades, as moradoras de São Pedro contam que antigamente esse deslocamento até Contendas era feito a pé,

¹⁵⁰ Informação conforme o censo de 2010 do IBGE, fonte: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acessado em 17 de Julho de 2015.

¹⁵¹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/sao-bento/panorama> Acesso em Julho 2017

¹⁵² Trabalho de Campo realizado em Dezembro de 2015

uma longa caminhada de 6 léguas que era realizada em grupo para participar das festas religiosas e dos “forrós”.

O processo de formação do Quilombo São Pedro dos Miguéis que surgiu do Quilombo de Contendas e gera a migração para o território de Pau de Leite, localizado a 1km da Zona Urbana de Catolé do Rocha, as margens da estrada, com o Casamento de Maria do Socorro, descendente de Contendas, que nasceu e criou-se em São Pedro dos Miguéis e após o Casamento com um morador de Pau de Leite estabelece residência atraindo novas migrações de São Pedro para essa terra, gerando assim a formação de uma nova Comunidade Quilombola, denominada Pau de Leite.

A comunidade Quilombola Pau de Leite ainda não possui seu Certificado pela Fundação Cultural Palmares, embora tenha se organizado e reivindicado sua certificação, desde 2006, se encontra apenas computada nos dados da ACADE, o que nos leva a refletir que as dinâmicas de poder no Sertão promovem processos migratórios nos territórios quilombolas, esse fator retroalimenta a invisibilidade e o reconhecimento étnico ao mesmo tempo, tendo em vista que as comunidades se formam por núcleos familiares pequenos demonstrando as trajetórias pelas relações familiares com as comunidades de origem.

No percurso do trabalho de campo percebemos a relação que esses grupos têm com a terra, que não é de negócio, mas de trabalho, pertencimento, cultura, reprodução e resistências que se recriam de acordo com as gerações e contextos.

O território étnico é composto de significados que impulsionam que a comunidade se reproduza e mantenha seus laços de parentesco. Tais relações e modos de organização dos grupos, mantêm-nos na situação de populações tradicionais, ou seja, esses grupos constroem territorialidades étnicas através das relações diferenciadas nos territórios e no modo de vida desses grupos.

Considerando que a construção da identidade étnica, segundo Barth (2000) parte da concepção de etnicidade enquanto uma das formas de interação social, é na presença e organização dos grupos que se constrói e se mantem as diferenças, os costumes, a memória e a resistência.

É importante considerar que este é um cenário de disputas concretas e simbólicas em torno do entendimento sobre identidade e território, tendo em vista as relações de poder e

a cultura de coronelismo, compadrio e submissão que se encontram no cerne do contexto sertanejo.

A organização social dos grupos em torno da reivindicação dos territórios étnicos constitui o elemento comprovador da emergência étnica, e deu, em certa medida, visibilidade e o acesso a alguns direitos sociais. À exemplo da ampliação do debate no cerne da sociedade e a discussão sobre os direitos relegados. Trata-se da retomada da história dessas populações e a análise da sua realidade atual. Arruti (1995, p.20) nos revela o conceito de emergência étnica:

Os caminhos da emergência étnica não se explicam em função de grandes contextos ou de mudanças no padrão de ação indigenista. Eles assumem significados próprios que recuperam imagens e relações esquecidas, produzem ritos, engendram mitos, elegem heróis, num intenso reencantamento do mundo. É esse reencantamento que tem força de explicação para aqueles que percorrem os caminhos da emergência. Para que a emergência alcance alguma inteligibilidade, é preciso percebê-la em seu aspecto simbólico, buscando o que ela significa para aqueles que a vivem, fechando o foco sobre uma situação particular de forma a alcançar nela o sistema de relações e nomeações que regem seus diferentes aspectos, assim como os diferentes pontos de comunicação que a ligam a outras emergências.

Enquanto que para Barth (1997) a construção de uma identidade étnica vem relacionada a reivindicação de uma terra de vida e trabalho, sendo que a mobilidade, o contato, os intercâmbios e as informações estabelecidas não impedem as distinções de categorias étnicas que constituem categorias de reconhecimento político e a garantia de direitos diferenciados, por sua vez as sociedades se distinguem mais pelo contato do que pelo isolamento, de modo que objetivamos perceber os elementos que permanecem e articulam a memória social desses grupos que promovem movimentos de migração, formação e resistência no sertão Paraibano.

O quilombo surge da necessidade da Terra, do fato histórico que a fuga se constitui historicamente, é o primeiro ato que o homem comete ao não se reconhecer que é propriedade de outro, nesse sentido surgem as migrações na busca por território.

As relações de parentesco se apresentam como fio condutor para o estudo da formação e migração nas comunidades negras, de acordo com Batista (2011, p.51 e 52):

As relações de parentesco reforçadas pela crença na descendência comum de um mesmo fundador acabam sendo de certo modo, o idioma

através do qual os moradores de grupos negros rurais e urbanos falam de si e do seu direito de ocupar um lugar social, uma identidade, talvez uma terra.

Nesse sentido buscamos construir as trajetórias familiares a partir da constituição e formação como se apresenta no território historicamente ocupado e reivindicado e como essas dinâmicas retroalimentam o sentido de comunidade, tendo em vista que Barth (2000) estabelece a reflexão das distinções de categorias étnicas a partir do fluxo de pessoas, observando as fronteiras além de físicas, as sociais, políticas que corroboram diretamente no processo de construção de identidades, demandando o reconhecimento dos direitos que foram garantidos constitucionalmente no momento que se constituiu o marco legal da CF 88.

Para Batista (2011) a concepção de cultura e identidade se articula de acordo com a concepção de Hall (2001) entendendo que o deslocamento representa que não existe mais um centro estável, produzindo articulações em rede, que não nos permite recortar e interpretar a partir de uma confrontação de duas identidades, pois Barth (1997) nos propõe a perceber que os processos nos quais as fronteiras ao se cruzarem produzem e mantêm diferenças a partir dos modos de resistência estabelecidos para a formação dos quilombos, entendendo que etnicidade se constitui como forma de interação social.

Por sua vez, o fortalecimento da identidade étnica é concebido por Almeida (2002) a partir das relações de parentesco, de grupo, de vizinhança, do cotidiano, das histórias de vida compartilhadas nos territórios quilombolas, corroborando com Barth (2000) que concebe uma concepção de grupo étnico dinâmico a partir da organização social percebendo como se definem e interagem entre si.

Esse processo desencadeia a formação de novos sujeitos políticos nos contextos rurais frente à complexidade dos processos de transformação social no Brasil contemporâneo em um cenário de disputas concretas e simbólicas em torno da noção de identidade e do território ocupado tradicionalmente. Batista (2011) considera que a identidade coletiva construída vem diretamente relacionada a reivindicação do reconhecimento de direitos sobre uma terra de vida e trabalho.

Nesse processo de investigação e análise sobre a cultura, identidade e os territórios quilombolas é importante entender as nuances nesses espaços políticos e culturais, como também é fundamental perceber a trajetória de lutas e resistências. Segundo Barth (1998), “um grupo étnico é um grupo de pessoas que se identificam umas

com as outras, ou são identificadas como tal por terceiros, com base em semelhanças culturais ou biológicas, ou ambas, reais ou presumidas”.

Dessa forma, a organização social da região pesquisada engloba uma identidade étnica, por ser categorizada por si mesmo e pelos outros; quando uma moradora diz: “ Me criei aqui em São Pedro e vou morrer aqui” deixa explícito a identidade ou categoria étnica determinada pela relação com o território, origem comum, destinos compartilhados e modos de resistência que foram desenvolvidos em grupo.

Hall (2001) toma a categoria de identidade como central estabelecendo a relação com o passado histórico, denominando de identidades contraditórias que estão sendo continuamente deslocadas e com a globalização as identidades estão diretamente associadas a uma politização. Associada a essas identidades está a Cultura definida por Gomes (2002,p.264) “ um dos aspectos mais representativos da globalização como fluxo de mudanças e descontinuidades” esse processo transversaliza os grupos sociais.

Para Barth (1998), cada grupo compartilharia “uma cultura comum e diferenças interligadas que distinguiriam cada uma dessas culturas tomadas separadamente de todas as outras”. Nesse sentido, a etnicidade está presente nos processos sociais de exclusão e na identidade de um grupo, tanto coletivamente quanto individualmente. De modo que, as comunidades passam a ser organizar em busca de uma unidade grupal.

Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, de contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, *apesar* das transformações na participação e na pertença e no decorrer de histórias de vidas individuais. Em segundo lugar, descobre-se que relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma importância social vital, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados. Em outras palavras, as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes. (BARTH, 1969, In: Poutignat e Streiff-Fenart, 1998, p. 188) Para entender a dinâmica dessas comunidades é fundamental a discussão sobre o território, considerando que esse conceito vem sendo discutido pela ciência por meio de Raffestin quando diz que Território é constituído por relações de poder.

Raffestin (1993), parte inicialmente, da confrontação dos conceitos de espaço e território. Para ele, espaço e território diferem conceitualmente, sendo, ainda, o espaço anterior ao território; o território é formado pela ação do homem, é definido a partir das relações de poder (econômicas, políticas e culturais) e é a principal categoria de análise da realidade social. Gusmão (1999) estabelece a discussão que a terra/território é entendida como um aglutinado do próprio sentido da vida capaz de carregar histórias individuais e coletivas, sendo uma condição essencial para se pensar o grupo.

Corroborando com a discussão de Raffestin (1993), Rodrigues (2011) destaca que as narrativas sobre a questão da terra nos quilombolas, remetem a própria história territorial dos municípios em que estas comunidades estão inseridas. As mesmas são impregnadas de memórias construídas no território, como também nas vivências, experiências e conflitos rememorados pelos ancestrais.

Nesse mesmo sentido Marques (2009), afirma que etnia e territorialidade se complementam como conceitos, conectados através da cultura e das vivências, sendo que a etnia é percebida por meio dos valores, crenças, costumes e as heranças coletivas e o território é a “expressão desses grupos étnicos territorialmente.”

Partindo desses olhares, buscamos perceber que o território é entremeado por relações de poder, e tem na discussão de raça e etnia, elemento de ratificação da diferença. Desse modo, entender esses conceitos significa trilhar os caminhos percorridos por autores como: Raffestin (1993), Moraes (1984), Moreira (1990), Haesbaert(2004) e Rodrigues (2007) e Marques (2009), nas discussões acerca da categoria território e territorialidade; Barth (2000), Swcharcz (1993), Munanga (2003) Fernandes (2008) e Freyre (1990,2006), na análise sobre a etnicidade e as relações raciais; Ratts (2003), Bosi (1992), Hall (2006) no que se refere à cultura e a identidade; Santos (2006), Santos (2004, 2005).

“ Nas culturas camponesas não se pensa a terra sem pensar a família e o trabalho, assim como não se pensa o trabalho sem pensar a terra e a família” (WOORTMANN, 1990, p. 23). A partir dessa concepção é importante destacar que a terra de trabalho das famílias pesquisadas estão inseridas historicamente em terrenos de exploração, coronelismo, mandonismo e na contemporaneidade esses grupos

permanecem produzindo através do sistema de meia/terça¹⁵³, condicionando as famílias a realização de parcerias para o plantio por não possuírem terras de trabalho, apenas moradia e pequenos quintais.

De acordo Maia e Cunha (2015) em 1880, apenas cinco cidades Paraibanas produziram algodão para a exportação, sendo uma delas Catolé do Rocha, época essa que o Nordeste se configurava em latifúndio/pecuária/algodão/ morada atingindo as classes mais baixas através do agravamento das desigualdades sociais e econômicas, constitui-se um período de exploração e estabelecimento do sistema de meação que perdura até hoje, cuja problemática parte da ausência de terra para produção, tendo que se reproduzir através de arrendamento, sistemas de meia/terça junto aos proprietários das terras onde estão localizados os quilombos.

Para além da degradação histórica do negro na sociedade brasileira, os núcleos de resistência, os movimentos de luta por direitos antes e depois da abolição, a não inserção do negro na sociedade brasileira, queremos destacar o quilombo como forma de resistência, reprodução, manutenção física, social, cultural e identitária frente ao sistema escravista reprodutor de relações de poder estabelecidas nos territórios de ocupação histórica.

Para Batista (2011) a condição política de reivindicação dos grupos quilombolas gera desconforto, por sua vez o autoreconhecimento não garante o fim da discriminação, a reivindicação dos direitos passa gerar e aumentar o número de conflitos e violências, sobretudo o incentivo ao silenciamento dessas populações.

Esse é o contexto que podemos perceber nitidamente no Sertão, tomando como exemplo a comunidade Curralinho/Jatobá localizada em Catolé do Rocha que após ter reivindicado a terra com o apoio político da CPT – Comissão Pastoral da Terra, 10 anos depois, no Trabalho de Campo, a encontramos desmobilizada e esvaziada, ou seja invés de ter avançado, ocorreu um retrocesso, ao passo que Pau de Leite segue buscando sua certificação após o auto reconhecimento desde 2006.

¹⁵³ A parceria é uma denominação comumente atribuída à relação econômica que ocorre na agricultura ou pecuária, na qual o proprietário de terra e o trabalhador dividem a produção com base no montante investido pelo proprietário e nos serviços prestados pelo trabalhador, mediante um contrato pré- estabelecido, podendo ser à meia, em que o trabalhador geralmente é chamado de meeiro, à terça, à quarta etc. Na realidade, o trabalhador é um parceiro, indivíduo que paga o aluguel da terra com parte da colheita, de acordo com os serviços realizados. A meação é em si mesma uma forma de parceria, assim como a terça e a quarta. Disponível em: <ftp://ftp.sp.gov.br/ftpiea/publicacoes/tec4-0208.pdf>. Acesso em Maio de 2017

Por intermédio dos resultados da pesquisa, percebemos que apesar das violências sofridas por esses povos, eles não reagiram de forma apática, mesmo com os direitos alijados, diariamente demonstram formas de resistência às opressões sofridas pela cor da pele, pelo gênero e pelo lugar onde moram. Exemplo disso é a formação dos quilombos, tendo em vista que não houve por parte do Estado Brasileiro mecanismos de integração da população negra na sociedade.

Expomos o desafio de pesquisar as comunidades do Sertão, pois historicamente as populações negras são silenciadas, invisibilizadas e negadas à importância que tem em seus contextos, exemplificadas no texto ao identificarmos a sua produção cultural, a sua história, a resistência, reprodução econômica, as atuações políticas e a sua memória.

Diante desse cenário de ameaças e direitos negados, destacamos a relevância das pesquisas que legitimam o histórico das comunidades quilombolas com suas formas organizativas e interações sociais, foi com esse intuito de colaborar com essas investigações e dar visibilidade a essas comunidades que optamos por tratar dos quilombos do Sertão que por muito tempo vivenciaram o contexto de invisibilidade.

Consideramos que existe o receio sobre a reivindicação pelo título de posse de terra, sobretudo, pelas relações de poder, pela necessidade de maiores informações sobre o processo e, sobretudo por causa da negligência do estado na assistência às populações negras do Sertão. Destacamos que nenhuma comunidade Quilombola do Sertão paraibano possui o título de posse e apenas duas comunidades no Estado receberam o título de posse da terra em um universo de 39 comunidades identificadas e reconhecidas.

Após 30 anos da Constituição Federal de 1988, as Comunidades Quilombolas do Sertão paraibano ainda não possuem seus títulos de posse e não tem acesso pleno a garantia de direitos. Faz-se necessário que esses grupos estejam sempre em constatare reivindicação e embates políticos para que esses direitos possam chegar até as suas terras, contudo, mesmo com a organização ainda não é suficiente.

Referências

ABREU, J.C. **Capítulos de História Colonial: 1500- 1800**. Os Caminhos Antigos e o povoamento do Brasil. 6 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1976.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Quilombolas e novas etnia**. Manaus: UEA Edições, 2011.

_____. Os quilombos e as novas etnias. **In: O’Dwyer, Eliane Cantarino (org). Quilombos: Identidade étnica e territorialidade.** Rio Janeiro: Editora FGV. 2002.

ARRUTI, **Políticas públicas para quilombos - Um ensaio de conjuntura a partir do exemplo da Saúde. Contexto Quilombola. Ano 3, nº 11, 2008.** Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=208&cod_boletim=12&ipo=Artigo> acessado em 15 de julho de 2015.

_____. Morte e Vida do Nordeste Indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 1995, p.57-94.

_____. 2005. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola.** Bauru, SP. Edusc.370p.

_____. Políticas públicas para quilombos - Um ensaio de conjuntura a partir do exemplo da Saúde. Contexto Quilombola. Ano 3, nº 11, 2008. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=208&cod_boletim=12&ipo=Artigo> acessado em 15 de julho de 2015.

_____. 1997. **Mocambo de Porto da Folha: Parecer Histórico- Antropológico para o Projeto Quilombos Terras de Preto (CETT/Ministério da Cultura convênio n. E132/96-SE).** 73ff.

BARRETO, A. K. B. de S. **No Eco da Voz: memória e identidade nas histórias de vida do quilombo do pau de leite.** (Mestrado em PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2012.

BARTH, F. *Os grupos étnicos e suas fronteiras.* In: O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 25-67.

_____. Grupos Étnicos e suas Fronteiras: In: Potignat, Philippe e STREIFF – Fenart, Jocelyn. Teorias da Etnicidade. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997. P.185-227.

_____. “Introduction”. In *Rtnie Groups and Boudaries.* London: George Allen e Unwin, 1969

BATISTA, M.R.R. E tinha uma índia pura no começo da Família: Exercício Etnográfico em torno de categorias identitárias em algumas comunidades Quilombolas na Paraíba. *Raízes*, V.31, N.2, Jul- Dez/ 2011.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **Festa do Rosário de Pombal.** João Pessoa: Editora Universitária, 1979.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROZENDHAL, Z. (org.) **Geografia Cultural: um século (3).** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

- BOSI, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Constituição Federal. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- CLAVO, B.D. *La Construcción De Una Identidad Quilombola La Comunidad Rural De Pau De Leite*. HISTÒRIA. UNIVERSITAT DE BARCELONA, ENERO 2016.
Disponível em:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106146/1/TFM%20Duran%20Clavo%20Beatriz.pdf>
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**, volume 2. São Paulo: Globo, 2008.
- FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Lisboa: Livros do Brasil, 2006.
- _____. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: Record, 1990.
- FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 34 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- _____. **Desenvolvimento e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1961.
- GALLIZA, Diana Soares de. **O declínio da escravidão na Paraíba 1850-1888**. Editora Universitária/UFPB, 1979.
- GOHN, M. da G. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo; 6º Ed; editora Loyola, 1997.
- GOMES, R. A. Representações Sociais e Culturais da Qualidade de Vida entre famílias de agricultores. *Raízes*, Campina Grande, Vol 21, Nº 02, p.261-272, Jul- dez. 2002.
- GUSMÃO, N.M.M. de. **Herança Quilombola – Negros, Terras e Direitos**. In: BACELOS & CARDOSO (org). *Brasil: Um País de negros?* Rio de Janeiro, Pallas, 1999..
- HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: Do Fim dos Territórios à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2004.
- HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Ed. Contexto, 2002.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: D&PM, 2001. Disponível em: <www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc> acessado em 15 de julho de 2015.
- HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LEITE, I.B. **O Projeto Político Quilombola:Desafios, Conquistas E Impasses Atuais.** Florianópolis: Revista Estudos Feministas, 2008

MAIA, K de F; CUNHA, L. H. “ Narrativas” sobre a grande propriedade do Sertão Nordeste: Território da pecuária, do latifúndio e das Oligarquias. Raízes, V. 35, N. 2, Jul-dez/ 2015

MARACAJÁ, M. S. L. RODRIGUES, M. de F. F.**Resistência negra na Paraíba: um debate sobre o cientificismo racial no Brasil a partir do século XIX.** Anais do ENG, São Paulo, 2008.

MARQUES, A. C. N. **A marcha dos Potiguara de Três Rios: Significados ePráticas sociais de um grupo étnico.** Anais do ENG, São Paulo, 2008.

_____. **Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios.** Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN/PPGG. João Pessoa, 2009.

MINAYO, M. C. de S. DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade,**28. Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009.

MORAES, A. C. R. Território. In: **REVISTA ORIENTAÇÃO** – USP. Vol.5. São Paulo: Instituto de Geografia, 1984.

MOREIRA, Emilia. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba/** Emilia Moreira, Ivan Targino. João Pessoa. Editora Universitária/ UFPB, 1997.

MOREIRA, R. **Formação do Espaço Agrário Brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da Senzala: Quilombos, insurreições e guerrilhas.** Rio de Janeiro: Conquista,1972

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB - RJ, 05/11/03. Disponível em<<http://www.scribd.com/doc/3474693/UMA-ABORDAGEM-CONCEITUAL-DAS-NOCOES-DE-RACA-RACISMO>>, acesso em 30 de abril de 2013.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade.**Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. p. 13-42)

OLIVEIRA, F. de. **Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste, Planejamentos e Conflito de Classe.** 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

- OLIVEIRA, R.C. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Editora Unesp, 2006.
- RAFFESTIN, C. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ed. Atica, 1993.
- RATTS, A. J. P. **A geografia entre as aldeias e os quilombos – Territórios etnicamente diferenciados** In: ALMEIDA, M. G. de; RATTS, A. J.P (Orgs). **Geografia: Leituras Culturais**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2003.
- RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.
- REIS, R. R. **O direito à terra como um direito humano: aluta pela reforma agrária e o movimento dedireitos humanos no Brasil**. *Lua Nova*, São Paulo, 86: 89-122, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452012000200004&script=sci_arttext> acessado em 15 de julho de 2015.
- RODRIGUES, M. de F. F. **Tem Truká na Aldeia**: Narrativa de um Trabalho de Campo na Ilha de Assunção, Cabrobó-Pe. *Revista OKARA: Geografia em Debate*. V.1, n.1, 2007 p.101 – 117.
- _____. **Paisagens, geossímbolos e dimensões da cultura em comunidades quilombolas**. *Mercator*, Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 103-121, mai./ago. 2011.
- SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, B. de S. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, M. **Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004b.
- SANTOS, M. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987
- SANTOS, N.C. da C. **Identidade dos remanescentes de Quilombolas da Comunidade Contendas: Desafio e Perspectivas** – 2016, 24p. UEPB. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/11321/1/PDF%20-%20Noelma%20Cristina%20da%20Costa%20Santos.pdf>
- SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SOUSA, Vivianne de. **Mama África: os quilombos do sertão e as lutas das mulheres das comunidades negras de Catolé do Rocha – PB** / Vivianne de Sousa. - João Pessoa, 2017.

SOUSA, Anicleide de. **Nas veredas do sertão: histórias de vida familiar de escravos no sertão paraibano** (vila federal de catolé do rocha, 1830-1860). Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/xviieeh/xviieeh/paper/viewFile/3272/2759>

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. São Paulo: Biblioteca Básica de Ciências Sociais, 1991.

WOORTMANN, Ellen; WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Ed. Unb, 1997, 192p.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO CEARÁ: DIMENSÕES EDUCATIVAS E HISTÓRICAS

Ivan Costa Lima
Tatiana Ramalho da Silva

Introdução

A universidade, que busca elevar a sua qualidade acadêmica, deve incentivar e apoiar o envolvimento dos docentes e discentes com as práticas de pesquisa e extensão. Compreende-se que o diálogo e a parceria da universidade com a sociedade devem ser preocupações da prática docente. Essa concepção está alicerçada na ideia de que a universidade, além da produção do conhecimento, é uma instituição responsável pela memória cultural da humanidade e deve socializá-la com a sociedade.

A partir destas atuações, e tendo como foco a população negra cearense, pretende-se situar as lutas quilombolas pelo acesso a seus territórios tradicionais no Ceará. De forma, a considerar os diferentes sujeitos que atuam em diferentes comunidades, compreendendo o contexto histórico, suas origens e as relações sociais que se estabeleceram em suas trajetórias.

De fato, numa conjuntura brasileira de criminalização dos movimentos sociais, as comunidades quilombolas afirmam a sua condição de povos tradicionais; e a defesa do território como elemento fundamental para a sua existência coletiva. Assim como, buscam o cumprimento do preceito legal, instituído pela Constituição Federal de 1988, que determina que aquelas comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras, cabe ao Estado a propriedade definitiva dos seus territórios (BRASIL, 1988).

Contudo, observa-se que, em grande medida, apenas no século XXI é que se tem evidenciado políticas públicas de efetivação que leva a certificação propugnada pela Lei maior. Para as comunidades quilombolas alcançar estes processos têm sido o grande desafio para a política agrária instituída no Brasil.

No estado do Ceará não é diferente, temos no decorrer dos últimos três anos acompanhado as lutas destas comunidades na região, como integrantes do Conselho de

Igualdade Racial do Ceará (2016-2018), como apoiador de comunidades na luta por reconhecimento social e cultural, como também na pesquisa e no ensino dentro da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará.

Por outro lado, tem-se o compromisso com as dinâmicas das comunidades pela ação da bolsista e quilombola Tatiana Ramalho da Silva, coautora deste artigo, estudante do curso de Pedagogia¹⁵⁴ dentro daquela universidade.

Em seu memorial a estudante indica ter 30 anos e nascida na comunidade Quilombola de Alto Alegre em Horizonte/CE, região metropolitana de Fortaleza. A autora situa que a comunidade é composta principalmente por famílias negras, que trabalhavam para as famílias ricas da região residentes em Queimadas, distrito do município de Horizonte, os Nogueiras e os Neri. Sendo que, algumas pessoas da comunidade relatam que as crianças com sete anos de idade já trabalhavam para estas famílias e sofriam abusos, além de sofrerem preconceitos que até hoje persistem como cicatrizes daquela época.

Em 2005, a comunidade de Alto Alegre foi reconhecida como remanescente de quilombos pela Fundação Cultural Palmares e, até um ano antes, não se falava e não se compreendia que éramos uma comunidade quilombola, por conta do processo de invisibilidade da população negra no Ceará. Para esse reconhecimento contamos com a professora Cecília Holanda, sua pesquisa indicou que os moradores mais antigos seriam descendentes de um negro africano, e que se casou com uma índia da aldeia dos Paiacus¹⁵⁵, que ficava no município de Pacajus – CE. Meu avô paterno, Cirino Augustinho é bisneto de Negro Cazuzá – o fundador da comunidade. Depois do reconhecimento, os mais velhos começaram a contar as histórias, de forma que as crianças desta época já puderam, desde cedo, a ouvir e conviver com as manifestações culturais de origem africana. Em função de nossa certificação, passou a acompanhar o tio, conhecido como Nego do Neco, nas reuniões da ARQUA (Associação dos Remanescentes de Quilombos de Alto Alegre e Adjacências) por conta da realização de

¹⁵⁴ Observa-se que este curso foi o primeiro dentro da Unilab a realizar o processo seletivo específico para estudantes quilombolas e indígenas, em 2017.

¹⁵⁵ Segundo anotado pela biblioteca do IBGE – Ceará: “ Os paiacus, índios guerreiros que habitavam a região compreendida entre o rio Açu, serra do Apodi e baixo Jaguaribe, trazendo em sobressalto os conquistadores brancos, foram aldeados, depois de muita lutas, em uma légua de terra nas margens do rio Choró, que lhes foi demarcada pelo desembargador Soares Reimão, em 1707. A Missão veio a ser chamada Aldeia dos Paiacus ou dos Pacajus, e, posteriormente, Monte-mor-o-Velho”. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/ceara/pacajus.pdf>. Acesso em 25-02-2019.

cursos de artesanato com a palha de carnaúba e, desde então, permanece no movimento. Hoje, além de estudante do curso de pedagogia da Unilab integra a CEQUIRCE – Comissão Estadual dos Quilombolas Rurais do Ceará, coordenando em parceira, a célula da *juventude, empreendedorismo, mulheres e gênero*. Temos orgulho de nosso povo, das histórias, das lutas que travamos todos os dias e que nos fazem mais forte.

A partir deste breve contexto, percebemos que há pouco conhecimento dos processos históricos e sociais, que levam ao reconhecimento das comunidades quilombolas e, por conseguinte, a falta de políticas públicas, como por exemplo a implementação da educação quilombola.

Assim, busca-se discutir no âmbito educacional elementos que ampliem a visibilidade destas comunidades, levando-se em conta suas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, traduzidos pela legislação federal que vai da demarcação a educação diferenciada nas comunidades.

1. Dimensões teóricas e metodológicas

A pesquisa, em desenvolvimento, se situa no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Pibic-Unilab (Edital PROPPG 03-2018), vinculado ao Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, vinculado a linha de pesquisa “Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades”, credenciado junto ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O estudo objetiva investigar os territórios quilombolas no Ceará que estão passando pelo processo de certificação, demarcação e titulação, tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas na região. Assim, é necessário problematizar a situação da população negra na região, produzindo-se conhecimentos sobre os caminhos traçados pelas comunidades quilombolas na implementação de igualdade racial no estado, suas relações com a educação, a cultura e o desafio em suas afirmações como comunidades e povos tradicionais (NASCIMENTO, 2013).

Como também, problematizar o modelo de desenvolvimento dominante que causa impactos sistemáticos nas comunidades e povos tradicionais, efetivando o que se tem chamado de racismo ambiental. Categoria utilizada para questionar práticas e ações de sociedades e governos “que aceitam a degradação ambiental e humana, com a justificativa

da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população”, em especial sobre os territórios dos grupos étnicos e raciais (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA 2004, p.11).

No campo das ações da população negra registra-se ao longo da nossa história, diferentes alternativas de resistência econômica, política e cultural, como é o caso das lutas quilombolas (CUNHA, 2011). Também se incluem iniciativas no campo da educação, como por exemplo, as proposições pedagógicas do movimento negro, como interétnicas ou multirraciais, cujo foco se encontra no combate ao racismo na educação (LIMA, 2017; 2009).

No mundo da política, tem-se assunção do estatuto da igualdade racial, ações afirmativas e a obrigatoriedade de estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira como políticas públicas que se fazem necessárias à população negra como um todo (BRASIL, 2006; 2008).

Para contribuir com esta tarefa, do ponto de vista metodológico, utilizamos da história oral, situando os diferentes sujeitos quilombolas, considerando o contexto histórico, suas origens e as relações sociais que se estabeleceram em suas trajetórias. Discute-se, que as fontes orais trazem importantes contribuições na produção acadêmica (ALBERTI; FERNANDES; FERREIRA, 2000), tendo em vista que não se resume a documentos escritos, mas também, ao estudo do cotidiano, da história contada como importante ao presente. Pretende-se articular com a pesquisa participante, que tem sido teorizada como conhecimento coletivo produzido "de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprios" (BRANDÃO, 1999, p. 10).

Com isso, pretendemos relatar os caminhos teóricos e históricos iniciais das comunidades quilombolas no Ceará, indicando alguns dos debates que desafiam a tarefa da educação no contexto das lutas sociais da população negra.

2. Comunidades Quilombolas: dimensões históricas e educação

No Brasil as comunidades quilombolas, ao longo da história do país, receberam diferentes dominações como contraponto ao processo de dominação efetuada pela

escravidão. Conforme indica Monteiro (2009, p. 40) o termo quilombola tem um longo percurso até a sua definição na Carta Magna brasileira, nos anos de 1988:

A definição do termo apareceu pela primeira vez numa consulta ao conselho ultramarino ao Rei de Portugal, em 1740, que definia quilombo como toda habitação de negros fugidos que passem de 05 (cinco), em parte despovoada, ainda que não tenha rastros levantados nem se ache pilões neles. Esse conceito perpetuou-se no imaginário brasileiro, graças à contribuição dos historiadores oficiais, cristalizando a existência quilombola como a que vigora no período da escravidão no Brasil, ou seja, que eram espaços de resistência e de isolamento da população negra. Obviamente, o conceito de quilombola de 1988 corresponde a outro imaginário, a outro sistema de classificação, sendo reapropriado às lutas políticas dos então identificados como remanescentes de quilombo brasileiro.

Assim, com a Constituição Federal se atribuiu as comunidades remanescentes de quilombos o reconhecimento e a propriedade definitiva, e demais providencias cabíveis ao Estado, situando-as assim, como sujeitos portadores de direitos. Ao longo dos anos, de remanescentes as comunidades quilombolas se ampliam politicamente como comunidades negras rurais e “[...] passaram a ter autonomia quanto à sua identificação¹⁵⁶ e deixou de existir a figura do agente externo que produzia teses dizendo quem era ou não remanescente de quilombos” (LIMA; FIABANI, 2017, p. 25). Significando, em nosso entendimento, respeito aos processos sociais e históricos construídos nas lutas das comunidades negras.

Situamos como conceito significativo para a compreensão das comunidades o de territorialidade, se contrapondo a um entendimento de que a luta quilombola está vinculado à dimensão apenas do acesso à terra. Neste sentido, o território é visto como uma dimensão territorial, social, política e cultural como elementos necessários à sua reprodução como comunidades quilombolas. Assim:

O conceito de territorialidade refere-se ao vínculo de significado criado e perpetuado culturalmente. Correlato ao sentido de territorialidade, lugar significa “experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa” (ESCOBAR, 2005: 233 *apud* ROCHA, 2010, p. 08).

¹⁵⁶ Conforme o decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta a identificação e titulação quilombolas.

Este debate significa ampliar a compreensão do espaço social e cultural associado as comunidades quilombolas, onde a terra assume um outro sentido, absolutamente comunitário e aglutinador de sua identidade (MALCHER, 2017, p.60).

Notadamente, esta configuração quilombola desafia o plano educacional, na medida em que a territorialidade está demarcada por processos educativos, pelas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, que deveria ser traduzida como parte da educação quilombola.

As comunidades quilombolas, nas suas práticas históricas, sociais e culturais se afirmam sujeitos dotados de saberes próprios (SOUSA, 2017), nelas há processos de aprendizagem e outros que incluem formação, conscientização política e cultural, resistência ao modelo educacional hegemônico que funda a instituição escolar.

Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação, neste sentido, Gomes (2012) aponta que o ser negro é tornar-se negro e que o conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Dentro desta concepção que se começa a discutir a educação quilombola, como possibilidade de introduzir os saberes e formas de viver quilombolas e sua articulação com um legado africano.

Aqui cabe situar o papel preponderante da Universidade da Interação Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Cabe dizer que esta Instituição, que por ter nascido da luta social antirracista, deve estar comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país. Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão necessitam desenvolver espaços articuladores para essas reflexões, que possibilitariam a elaboração de saberes e transformações na prática docente, em relação ao debate das relações raciais brasileiras. Isso significa, como bem nos lembra Fanon (1997), romper com o estatuto colonial herdado com a escravidão, o extermínio físico, psicológico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes. Indica-se, também, a inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular de todos os cursos de licenciatura, como de processos de formação continuada de professores, inclusive docentes do ensino superior.

Com isso, às universidades é atribuída a função de identificação de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagens e a disponibilização de materiais e acervos relacionados à temática étnico-racial.

3. Quilombolas cearenses: primeiros apontamentos

A realidade brasileira se reflete no estado do Ceará. Tem-se que a compreensão histórica dos quilombos no Ceará, no dizer de Dantas (2011), é algo que além de compor uma parcela da dívida histórica com africanos e afrodescendentes, também nos remete a conhecer melhor a história da formação e construção deste estado, reconhecendo identidades ainda subjugadas nos livros escolares. Neste sentido:

As comunidades quilombolas contemporâneas espalhadas por diversas localidades do Território Cearense demonstram a representatividade que a presença de africanos escravizados teve nos períodos colonial e imperial. A descoberta de comunidades negras no Ceará tornou-se, o despertar para a valorização da resistência desses grupos no processo de formação da sociedade cearense, “[...] que atravessaram o período colonial e imperial e que abalaram a estrutura econômica escravocrata no abolicionismo negro”. (SOUSA, 2008, p. 36 apud CHAVES, 2013, p. 46).

Compreende-se haver nas comunidades quilombolas uma afirmação suas identidades e ligação com as matrizes africanas no Brasil (CUNHA JUNIOR, *et. al.*, 2006), e é nesse sentido, que podemos entender que ao longo da história de formação da sociedade brasileira ocorreu a tentativa de submissão destas comunidades em relações de extrema desigualdade de poder/saber/dominação.

No Ceará para compreender e conhecer os quilombos é necessário superar as ausências históricas, reconhecendo dinâmicas diferenciadas em suas formas de ocupação, que incluem: “emigração da zona rural para urbana ou suburbana, as fugas com ocupação de terras geralmente isoladas e desocupadas, heranças, doações, recebimento de terras como formas de pagamentos de serviços prestados ao Estado” (DANTAS, 2011, p.264). Pois, discute-se que a fixação da população negra no Ceará foi influenciada pela dinâmica da produção de gado, couro e carne de sol nos primórdios da produção escravista, mas também atividades “de cana de açúcar, engenho de rapadura, algodão e mineração, navegação, transporte de mercadorias e construções urbanas [...] o que implicou no estabelecimento de comunidades rurais e urbanas de população de africanos e descendente”(SILVA, 2018, p.16), evidenciando um amplo campo de organizações do território quilombola.

Com isso, segundo aponta Calaça (2011) as comunidades quilombolas fazem parte de lutas pelo direito à terra e ao patrimônio cultural, no entanto, estas dinâmicas se encontram fora dos processos educativos na constituição do Ceará.

Neste sentido, a educação para as relações étnico-raciais busca ser um espaço de práticas de cidadania e respeito as dinâmicas dos quilombolas, direcionando o desafio da superação da marcante desigualdade social que existe entre negros e branco. Isto implica que as comunidades antes excluídas têm o dever de se manifestar e lutar por seus direitos e deveres, em prol de uma educação de fato inclusiva e democrática.

No campo estatal pode-se encontrar dados sobre as comunidades no Ceará recolhidos pela Secretaria do Desenvolvimento Agrário (SDA), que realiza, desde 2009, o mapeamento das comunidades quilombolas cearenses.

Por outro lado, tem-se a Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR) órgão vinculado a estrutura do Gabinete do Governador do Estado do Ceará. Atua na coordenação de políticas públicas visando assegurar direitos da População Negra e dos Povos e Comunidades Tradicionais (Quilombolas, Indígenas, Ciganos, Povos de Terreiro). Nestes termos, conta entre seus conselheiros representantes das comunidades quilombolas cearenses, além da preocupação em debater a implementação da educação escolar quilombola no estado.

Nas políticas de titulação, por força do Decreto nº 4.887, de 2003, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é a autarquia competente, na esfera federal. No Ceará o órgão tem acompanhado decretos de declaração de interesse social para fins de desapropriação dos territórios das comunidades quilombolas de Lagoa das Pedras e Encantados do Bom Jardim, no município de Tamboril, e Sítio Arruda, entre as cidades de Araripe e Salitre. O Incra/CE possui atualmente 26 processos de regularização fundiária de territórios quilombolas abertos, com dez em estágios mais avançados.

Em termos de movimento social tem-se a que parte das comunidades quilombolas estão organizadas em torno da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará (CERQUICE) criada em 2005, que tem acompanhado as comunidades quilombolas pelo Estado.

Na atualidade a CERQUICE reconhece a existência de 70 comunidades quilombolas, sendo que nem todas estão certificadas. Já a Fundação Cultural Palmares, órgão do governo federal responsável pela emissão das certificações, tem nos seus registros 46 comunidades, destas todas são certificadas.

As Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará, com certidões emitidas pela Fundação Cultural Palmares, estão distribuídas em 28 municípios, dando destaque para os municípios de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza e Quiterianópolis nos Inhamuns, ambos com 5 comunidades certificadas.

Do ponto de vista da proximidade para a titulação, no estado tem-se apenas duas comunidades **Serra dos Chagas em Salitre** e **Encantado de Bom Jardim** em Tamburil, títulos atribuídos pelo Incra, mas que precisam ainda ser homologados por parte do governo federal. Outras comunidades que estão próximas a esta situação são as comunidades quilombolas **Sítio Arruda** em Araripe, **Alto Alegre** em Horizonte, **Comunidade de Base em Pacajus**, **Três Irmãos** em Croatá e Minador no município de Novo Oriente.

No campo da cultura observamos que em diferentes comunidades quilombolas a manutenção de conhecimentos tradicionais trazidos pelo viés da ancestralidade (Silva, 2018). Em especial, o uso de planta medicinais, pelas rezadeiras, benzedadeiras e parteiras, a exemplo de comunidades como Carcara no Cariri cearense ou em Caucaia na região metropolitana de Fortaleza. Essas práticas se configuram como marcadores da cultura negra, na medida em que: “A aproximação com essas comunidades permite dar visibilidade a esses conhecimentos locais, que diversas vezes são desvalorizados pela ciência moderna que expropria as vozes dos produtores do saber” (MACIEL; SOUSA; LIMA, p. 63, 2016). Significa, produzir conhecimentos a partir destas experiências vividas dos saberes locais, de modo que a educação seja realmente contextualizada.

Neste sentido, o processo de titulação articulado as histórias e culturas das comunidades quilombolas desafia as instituições públicas, mas também, as análises que o processo educativo deve fazer na ressignificação destas comunidades, que constroem formas de organização e resistência no contexto do estado do Ceará.

4. Considerações finais

Consideramos que é necessário avançar em mais estudos sobre os desafios apontados anteriormente, tendo em vista que as comunidades quilombolas ganham impulso nas últimas décadas do século XX, constituindo-se em uma ação coletiva diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro rural.

Compreendemos a necessidade de materializar nas comunidades quilombolas existentes o registro de suas várias formas culturais, que mesclam elementos de base africana e afro-brasileira. Nosso desafio é prosseguir nesta demanda, a fim de elaborar materiais didáticos próprios, que contribuam em subsidiar o debate em torno da educação quilombola do estado do Ceará, para que estas comunidades tenham seus direitos respeitados.

Referências

ACSERALD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. *Justiça ambiental e cidadania*. RJ: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004.

ALBERTI, V., FERNANDES, T.M., FERREIRA, M.M. (Org.). *História oral: desafios para o século XXI* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Consultado em 03 de janeiro, 2019.

BRASIL, MEC/SECAD. *Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais*. Brasília: Secad, 2006.

_____. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acessado em 28 de janeiro 2019.

CALAÇA, Maria C.; DOMINGOS, Reginaldo; CUNHA JR., Henrique. Conceição dos Caetanos: cultura quilombola no interior cearense. In: CUNHA JUNIOR, H., SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHAVES, Leilane Oliveira. *Terra quilombola de Nazaré: organização social espacial, município de Itapipoca – Ceará*. 197 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013

CUNHA, Ana Stela (Org.). *Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil*. São Luís, SETAGRAF, 2011.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia. *Movimentos Sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

DANTAS, Simone. Historiografar quilombos em regiões do Ceará. In: CUNHA JUNIOR, H. SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GOMES, Nilma L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Ivan Costa. *História da educação do negro(a) no Brasil: Pedagogia Interétnica, uma ação de combate ao racismo*. Curitiba: Appris, 2017.

_____. *As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira*. 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

LIMA, Solimar, FIABANI, Adelmir. *Sertão quilombola: comunidades negras rurais no Piauí*. Teresina: Edufpi, 2017.

MACIEL, SOUSA, LIMA. Comunidades tradicionais: saberes e sabores dos indígenas de Aratuba aos quilombolas de Baturité- CE. In. *Conexão, Ciência e Tecnologia*. Fortaleza/CE, v. 10, n. 3, p. 63 - 70, nov. 2016.

MAIA, Joseane. *Herança quilombola maranhense: história e estórias*. SP: Paulinas, 2012.

MALCHER, Maria A. Farias. Formação e territorialização quilombola no estado do Pará. In: *Revista da ABPN*. v. 9, n. 23. jul. – out, (p.57-81), 2017.

MONTEIRO, Francisco Herbert Pimentel. *A construção da identidade étnica entre os quilombolas de Alto Alegre*. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2009.

NASCIMENTO, João L. J. *Processos educativos: a luta das mulheres pescadores/as do mangue do Cumbe contra o racismo ambiental*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, 2013.

ROCHA, Gabriela de Freitas Figueiredo. A territorialidade quilombola ressignificando o território brasileiro: uma análise interdisciplinar. In: *E-cadernos ces* [Online], 07 | 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/417>. Acesso 29 de janeiro 2019.

SILVA, Sâmia (et. al.). *AfroCeará quilombola*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SOUSA, Barbara Oliveira. *Aquilombar-se: panorama sobre o movimento quilombola brasileiro*. Curitiba: Appris, 2016.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR ANTROPOLÓGICO EM CONSTRUÇÃO

Givanilton de Araújo Barbosa

RESUMO

O artigo busca apresentar resultados preliminares e ampliar a pesquisa no que coadunam a Educação do Campo, as Relações Étnico-Raciais e Antropologia que podem envolver os diversos aspectos e contribuições socioculturais, políticos e econômicos que caracterizam a formação da Cultura da população brasileira em especial às Populações Camponesas, Quilombola e Indígena. Nesta perspectiva, partindo de um olhar antropológico, a pesquisa foi iniciada no ano de 2016 por via de projeto de extensão universitária em escola do campo de um reassentamento de atingidos por barragem no agreste paraibano. Objetiva aprofundar o estudo vinculado ao grupo de atingidos por barragem, estimular o contato dialógico com a realidade social e cultural, desenvolver o tema étnico, inserção de métodos e técnicas de abordagem à pesquisa antropológica. Metodologicamente, esta primeira parte da pesquisa situa primordialmente o caráter epistemológico, metodológico e reconhecimento de marcos institucionais importantes para o andamento do estudo, prevê a continuidade de trabalhos já iniciados, do exercício antropológico de análise, exercício de métodos e técnicas antropológicas, trabalho de campo, levantamento bibliográfico, elaboração de dados empíricos, registros fotográficos e sistematização dos dados coletados. O olhar antropológico aqui difundido considera o campo como espaço de vida, Educação, lugar de trabalho e renda, lazer, produção de culturas, sociabilidades e relações de poder levando em conta as novas alternativas sustentáveis à reprodução social das populações camponesas. Ao reconhecer que a Educação do Campo pode contemplar de forma enriquecedora os estudos de Relações Étnico-Raciais historicamente estabelecidos, isto é, podendo interagir nos estudos empíricos e acadêmicos fazendo com que haja o empoderamento da comunidade, reflexão crítica, valorização de ancestralidades e reivindicar direitos diante de instituições tendo como princípio norteador a alteridade. Por fim, a pesquisa Antropológica busca a oportunidade de formação e qualificação na reflexão acadêmica diante de marcos institucionais de Educação do Campo, Relações Étnico-Raciais e o contato com realidades socioculturais camponesas paraibanas.

Palavras-chave: Antropologia. Educação do campo. Relações Étnico-Raciais

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista cultural, o Brasil possui uma pluralidade de povos, tradições e ancestralidades. O presente trabalho tem por objetivo principal compreender os marcos institucionais e epistemológicos que estabelecem a Educação para as Relações Étnicas. Nesta perspectiva, os resultados primeiros busca ampliar a pesquisa no que coadunam a Educação do Campo, as Relações Étnico-Raciais e Antropologia que envolve os diversos aspectos e contribuições socioculturais, políticos e econômicos que caracterizam a formação da Cultura da população brasileira em especial às populações camponesas, quilombola e indígena.

Nesta perspectiva, partindo de um olhar antropológico, a pesquisa foi iniciada no ano de 2016 por via de projeto de extensão universitária em escola do campo de um reassentamento de famílias atingidas por barragem. Com média de 400 habitantes, a comunidade (“Sítio Cajá”) está localizada na zona rural pertencente ao Município de Itatuba no agreste do Estado da Paraíba, com cerca de 120 KM de João Pessoa (BARBOSA, 2017).

Diante disso, o presente estudo tem por objetivo principal é compreender as Relações Étnico-Raciais para além da sala de aula e dos muros da escola. Analisar marcos institucionais conquistados, refletir academicamente os processos de implementação desses marcos institucionais, reconhecer as especificidades de comunidades camponesas e quilombolas para legitimá-las como tais. Na oportunidade, espera-se assimilar o estudo vinculado ao grupo de atingidos por barragem, estimular o contato dialógico com esta realidade socioculturais do interior do Estado da Paraíba, introduzir o tema e o emprego de métodos e técnicas de abordagem à pesquisa antropológica.

A pesquisa prevê a continuidade de trabalhos já iniciados, do exercício antropológico de análise de condições de reassentados e coordenada para exercitar métodos e técnicas de Antropologia para o levantamento de bibliografias, pesquisa de campo, elaboração de dados empíricos, registros fotográficos e sistematização dos dados coletados. O olhar antropológico aqui difundido (GEERTZ, 1997) considera o campo como espaço de vida, Educação, lugar de trabalho e renda, lazer, produção de culturas, sociabilidades e relações de poder levando em conta as novas alternativas sustentáveis à reprodução social das populações camponesas.

Ao adotar um percurso metodológico (GEERTZ, 1997; CARRIL, 2017), me ative para uma abordagem epistemológica que busca compreender de forma mais dialógica possível. Para isto, Geertz (1997, p. 13), explica que, ao abandonar a tentativa de explicar fenômenos sociais através de uma metodologia que os tece em redes gigantescas de causas e efeitos, em vez disso, teria que tentar explicá-los colocando-os em estruturas locais de saber. Contudo, o autor afirma

que, a cultura é adquirida, os costumes variam, o mundo é composto por uma variedade de tipos humanos. (15).

O que busco expressar e compreender neste trabalho, já diz Geertz, “percorre por linhas gerais o delineamento da maneira pela qual nossa compreensão de nós mesmo e de outros - nós mesmos entre outros - é influenciada não só pelo intercâmbio com nossas próprias formas culturais mas também, e de maneira significativa, pela caracterização que antropólogos, críticos, historiadores e outros fazem das formas culturais que nos são alheias, transformando-as depois de retrabalhadas e redirecionadas em secundariamente nossas” (1997. pp. 17-18).

Geertz propõe que o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre várias maneiras que seres humanos tem de construir suas vidas no processo de vive-las, isto é, para o autor, é necessário que o antropólogo veja o mundo do ponto de vista dos nativos (1997, pp. 29 e 86).

Para Geertz (1997, p. 115), a análise do senso comum, e não necessariamente seu exercício, deve, portanto, iniciar-se por um processo em que se reformule esta distinção esquecida, entre uma mera apreensão da realidade feita casualmente - ou seja lá o que for que meramente e casualmente aprendemos - e uma sabedoria coloquial, com pés no chão, que julga ou avalia esta realidade.

Quando se trata da tentativa de também compreender o saber local, Geertz aponta para que alguém demonstrou ter bom senso, “queremos expressar algo mais que o simples fato de que essa pessoa tem olhos e ouvidos; o que estamos afirmando é que ela manteve seus olhos e ouvidos bem abertos e utilizou ambos - ou pelo menos tentou utilizá-los - com critério, inteligência, discernimento e reflexão prévia e que esse alguém é capaz de lidar com problemas cotidianos, de uma forma cotidiana e com alguma eficácia (1997, p. 115).

“Meio rural”: Lugar de vida social, cultura e trabalho

Quando se dedica estudar o campo, trata-se essencialmente, de estudar as especificidades territoriais e culturais que envolve a formação social das populações camponesas e suas especificidades de modo geral, levando em conta, sobretudo a trajetória de populações camponesas, quilombolas que se reconhecem como tais e indígenas cada comunidade com suas especificidades.

Ao realizar breve trajetória de estudos e pesquisa voltados para pequenas populações do campo, segundo Wanderley (2004, p. 94), os primeiros se deram por volta de 1970, a autora diz que, o que chama mais a atenção dos estudiosos naquela época são os dados alarmante da

precariedade social e pobreza. Até mesmo pelo projeto de desenvolvimento capitalista adotado pelos governantes da época, a autora ainda afirma que os anos 80 mostraram um quadro muito mais perverso, isto é, continuou a crescer a desigualdade na distribuição da renda com o agravante de que agora os pobres se tornaram ainda mais pobres”.

Em destarte, o projeto de urbanização do país ocorre de forma acelerada, por outro lado, um meio rural dinâmico supõe a existência de uma população que faça dele um lugar de vida e de trabalho e não apenas um campo de investimento ou uma reserva de valor, ou seja, estava acontecendo outro projeto de industrialização do meio rural (Campo). E com isso, acarreta a perda de forma gradativa da vitalidade dos espaços rurais, que gera o que se pode chamar a “questão rural” na atualidade, emerge precisamente, quando se ampliam, no meio rural, os espaços socialmente vazios.

Wanderley aponta para um dado importante, que este fenômeno ocorreu ou vêm ocorrendo de maneira internacional, “na maioria dos países considerados de capitalismo avançado, isto vem acontecendo onde a população rural, particularmente a sua parcela vinculada à atividade agrícola, tem a constituição ou a reprodução do seu patrimônio ameaçado, e onde as condições de vida dos que vivem no campo, sejam ou não agricultores, não asseguram a “paridade” socioeconômica em relação à população urbana, ou, pelo menos, a redução da distância social entre os cidadãos rurais e urbanos (2004, p. 94).

Para Wanderley, nos últimos anos, a sociedade brasileira parece estar criando um olhar novo sobre o meio rural (Campo/Cidade). O rural visto sempre como a fonte de problemas – desenraizamento, miséria, isolamento com alguns avanços o esperado é o rural se tornar campo, ou seja, para a autora, a partir do momento que o rural se torna objeto de estudo de diversos pesquisadores o território rural é percebido como portador de “soluções” (2004, p. 95).

Ou seja, a percepção positiva crescente, real ou imaginária, encontra, no meio rural, alternativas para o problema do emprego, da reivindicação pela terra, inclusive, dos que dela haviam sido expulsos, para a melhoria da qualidade de vida, através de contatos mais diretos e intensos com a natureza, até mesmo de forma intermitente, isto é, aqueles indivíduos que vivem em trânsito entre o rural e urbano e através do contato mais intrínsecos das relações sociais com os habitantes do campo.

Em destarte, a autora teria mencionado de forma muito breve a mudança de rural para Campo. Isto implica que mudanças ocorram nas estruturas sociais e econômicas. Com o advento de pesquisadores adotarem o rural como objeto de estudo, isso resulta de forma significativa, as pequenas populações se auto reconhecerem como tais. Em suma, quando se

fala em desenvolvimento, menciona-se a comunidade a se organizar de forma sistematizada para o seu ethos, isto é, reaver sua identidade e pertencimento ao lugar.

Outro advento, está para com a comunidade acadêmica no âmbito das universidades enquanto produção de conhecimento e melhoramento da qualidade de vida dessa coletividade por meio de novas alternativas agrícolas, inserção de tecnologias e com a criação de uma política de Educação do Campo no Brasil envolvendo Povos camponeses, Quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores todos que se reconhecem como tais.

Wanderley (2004) aponta para uma dinâmica dos processos sociais no “meio rural”, a autora afirma que há três dimensões centrais e indissociáveis do chamado processo de desenvolvimento rural sustentável (2004, p.96).,

I - A dimensão econômica, que contempla a crise dos setores tradicionais e as possibilidades dos novos setores emergentes, particularmente no que se refere à geração de emprego e renda;

II - A dimensão sociopolítica, que nos remeterá para as questões ligadas à vida política (cidadania, poder local, políticas públicas), às condições de vida (que acolherá, entre outros, estudos sobre pobreza rural e estratégias de sobrevivência); à sociabilidade (na qual se incluem os modos de vida e as relações do meio rural com o meio urbano) e à construção das identidades sociais (cultura, identidade local, gênero e geração, etc) e,

III - A dimensão sociocultural e ambiental, que engloba todos os aspectos referentes às relações sociedade-natureza e à construção/reprodução do patrimônio cultural e natural locais.

Ou seja, as relações campo e cidade se dão enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive as particularidades do modo de vida e referência identitária e lugar de onde se vê e se vive o mundo. Nestes termos, Wanderley (2004, p. 96), aponta para considerar os agentes sociais (que transitam entre Campo e Cidade) configuram em sua diversidade e que são responsáveis por sua transformação, isto é, agentes sociais que considera o meio rural (Campo) em lugar de vida, moradia, trabalho - tendo como principal referência para a constituir a agricultura familiar.

Educação para as Relações Étnicas

As Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 são exemplos de legislações articuladas diretamente com a valorização das diversidades étnico-raciais no âmbito da educação em todos os níveis. Foram realizados estudos relacionados ao “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, isto é, a obrigatoriedade de implantar na Educação Básica esses conteúdos visando à valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro e dos povos indígena, com a

inserção de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação étnico-racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro e do índio na construção da história do Brasil.

Para o estudo da Lei nº. 11.645/2008 que torna obrigatório “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” nos diferentes níveis da educação brasileira, que demanda a inserção de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação étnico-racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro e do índio na construção da história do Brasil e que essa obrigatoriedade esteja presente nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Já do ponto de vista do conteúdo programático, também coaduna com a Lei 11.645/2008, comprometendo-se com os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.

Dessa maneira, a cultura negra e indígena almeja resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política no que diz respeito a constituição da história do Brasil, como também, reavendo os diversos aspectos dessa história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

Educação do Campo

As discussões a respeito da Educação do campo vêm se ampliando cada vez mais nos espaços acadêmicos e com repercussões significativas nas escolas do campo. Assim, conquistas de direitos, tal modalidade de educação considerado como um novo paradigma busca contribuir para transformar a realidade social e educacional do campo do rural e consolidar um novo modelo educacional que possua a marca de uma educação libertadora, emancipadora contribuindo assim, para a luta e conquista de da sociabilidade do campo.

Desta maneira, por via da interdisciplinaridade, pode-se dialogar com diversos saberes e práticas, problematizando e refletindo sobre a realidade social e mudanças constantes provocadas pela ação humana. Disciplinas como Antropologia, Educação do Campo e tantas outras Ciências podem contribuir no processo formativo crítico de reconhecer os modos de vida do indivíduo e o seu grupo social e em sociedade, isto é, interfere em conhecer o lugar que os grupos sociais estão inseridos.

Retomando a interdisciplinaridade para o estudos de idosos, pode se tornar enriquecedor reunir saberes para o entendimento sobre o envelhecimento humano vinculado ao campo (zona rural) tendo em vista que a vida do campo se dá na criação de lugar e sobre o conceito de lugar, no ponto de vista de Escobar (2005), o autor afirma que um dos principais conceitos para entender o lugar, realiza-se na “experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa, continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas, existe um sentimento de pertencimento.

Outro aspecto preponderante está em compreender os modos de vida dos Povos Ribeirinhos, que são povos ou comunidades residentes nas margens de rios, vivem de pesca, caça, coleta e de agricultura. Para definir o conceito de comunidades tradicionais e que contempla o desenvolvimento sustentável, temos como referência o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 e que também Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. À saber,

I - Povos e Comunidades Tradicionais: São grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

Pensando nisto, o conceito de comunidade tradicional nos dá aporte teórico enriquecedor para compreender o processo de construção de uma política de educação do campo. O conceito de Educação do Campo aqui estudado leva em conta o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que leva em consideração o processo de construção da identidade, do território, da produção de cultura, da construção de saberes e fazeres, do sentimento de pertencimento de um povo ao lugar campo. A gênese da Educação do Campo se dá dentro dos movimentos sociais camponeses historicamente e revolucionários tanto brasileiros como internacionais. Uma Educação cultuada dentro do Movimento Sem Terra, adotando especificidades das famílias e dos participantes de modo geral pelo PRONERA,

A ideia de criação da Política Educacional de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA, na Universidade de Brasília (UnB) promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com a UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura –

UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB no processo de construção partindo de estudos, pesquisas e reflexões realizadas a respeito das diferentes realidades do campo (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 5).

Foi nesta oportunidade que “de 1997 a 2004 aconteceu a especialização da Educação do Campo através de diversos movimentos sociais discutindo a escolarização das populações do campo, construção de materiais didáticos apropriados, valorizando as práticas dos educandos possibilitando maior participação nos seminários locais, regionais e nacionais”. Ou seja, “a Educação do campo pensa o campo e sua gente, seu modo, de organização social, do trabalho, espaço geográfico, da organização política, de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (p.6).

A importância do decreto está em reconhecer e valorizar as populações do campo, na qual contempla de forma enriquecedora os idosos, isto é, sua experiência de vida e repassando para novas gerações. Pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que também aprova a Política de Educação do Campo – sendo de origem das experiências dos povos do campo ao longo do processo de lutas em resposta às desigualdades educacionais, culturais e da ausência de escolas de qualidade que garantissem o direito desses povos à educação de qualidade e que contemplasse suas culturas e modos de vida. Assim, fica indispensável o Art: 2º afirmando os princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 1), o campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território - como espaço político onde se realizam determinadas relações sociais transformado em projeto de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental

contribuindo para transformar a realidade. De tal modo que, “trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola (p. 4).

Ou seja, nos remete a uma reflexão de que no campo requer tanto de Educação escolar quanto de Educação profissional tecnológica enquanto formulação de políticas educacionais, culturais e de formação profissional para o trabalho qualificado do campo vindo a contemplar também aqueles que estão à frente das experiências vinculadas enraizadas ao campo, fazendo com que o campo seja atrativo para novas gerações. Da construção do diálogo, harmonia e reciprocidade entre campo e cidade.

Sousa (2008), afirma que a concepção de Educação do Campo, leva em conta a alteridade e valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses que também contempla de forma enriquecedora os modos de vida dos povos ribeirinhos e de comunidades tradicionais, enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social, ocupação, meios de desenvolvimento e modificação do ambiente para novos modos de vida. Fortalecendo que “a educação do campo expressa uma nova concepção de vida quanto ao campo, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da Educação” (p. 1090).

RESULTADOS E DISCUSSÕES PRIMEIRAS

Tendo como fator principal do presente estudo a abordagem da Educação para as Relações Étnicas buscando compreendê-la para além de sala de aula e dos muros das escolas, vale reforçar outros marcos institucionais primordiais do ponto de vista jurídico e essencialmente para os povos que querem seu espaço, isto é, são questões inerentes à Educação e Cultura que são de suma importância serem cultuadas no processo formativo dos sujeitos em sociedade.

Diante disso, é importante ressaltar o conceito de Etnia Quilombola. Desse modo, de acordo com o artigo 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, os quilombos são grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, como também, a presença das comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, tanto no campo quanto nas cidades.

Portanto, tendo em vista dos significativos avanços, a **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**, institui o Estatuto da Igualdade Racial. De acordo com seu Art. 1º, objetiva garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Os avanços para com a população negra, contempla de forma enriquecedora o âmbito escolar, de forma que fica culturalmente definido. O [Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012](#) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A Educação escolar quilombola com suas profundas especificidades, pode estar intrínseca à Política de Educação do Campo, tendo em vista ambas caminham para a mesma direção.

Os desafios são inúmeros para a efetividade da Educação Escolar Quilombola como também para a implementação da Política de Educação do Campo (Escola do campo). Com a expansão territorial do Brasil encontram-se em processo de reconhecimento das comunidades Quilombolas (CARRIL, 2017), a dispersão de populações quilombola entre rural e urbano, apontando que essa população não possui escolas quilombola, ou seja, escola situada no território quilombola. Outro fator, caracteriza-se em que crianças, jovens e adultos quilombolas são transportados para fora de suas comunidades de origem.

Já no ponto de vista geográfico, territorial (CARRIL, 2017), as populações residentes no Campo (zona rural) ainda precisam se deslocar para a zona urbana para terem acesso à escola, isto é, das residências, o acesso é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, outra que, o currículo das escolas localizadas na zona urbana muitas vezes está longe da realidade histórica e cultural destes alunos e alunas residentes no e do Campo (zona rural).

Em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e com a Política de Educação do Campo requer Pedagogias próprias, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade (Práticas pedagógicas próprias), sobretudo, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos de cada comunidade

Por fim, ao retomar o diálogo com professores(as) comprometidos(as) engajados com Educação Escolar Quilombola e com a Política de Educação do Campo, afirmam que todos os marcos institucionais aqui estudados representam avanços conquistados por meio de Movimentos Sociais (Movimento Quilombola), na base, das lutas cotidianas da população negra e camponesa, isto é, significa que na Educação brasileira está a caminho (tempo presente

e futuro) para a valorização dos saberes, das tradições, das ancestralidades afrodescendente e para o Patrimônio Cultural das comunidades Quilombolas e Camponesas de cada Estado brasileiro.

CONSIDERAÇÕES PRIMEIRAS

O presente estudo teve por objetivo principal apresentar resultados primeiros da pesquisa em curso sobre A educação do campo e as Relações Étnicas tomando como ponto de partida o contato com a teoria antropológica, em seguida o estudo detalhado dos marcos institucionais brasileiro acompanhado de percurso metodológico e epistemológico.

De maneira geral a partir deste estudo, busca-se, sobretudo, compreender do ponto de vista antropológico as Relações Étnico-Raciais constituídas historicamente no Brasil, neste caso, para além da sala de aula e dos muros da escola. Destarte, que haja o envolvimento dialógico em comunidade que possa constituir trocas de saberes locais, isto é, o contato dialógico com ancestralidades de Matriz Africana, o camponês, ribeirinho, indígena visando a diversidade social e cultural local.

Por fim, espera-se contemplar de forma enriquecedora os estudos de Relações Étnico-Raciais, de modo que, haja o processo interacional entre os estudos empíricos e acadêmicos fazendo com que ocorra a inserção de populações estudadas vindo a somar na reflexão crítica, valorização de ancestralidades e reivindicar direitos diante de instituições, tendo como princípio norteador a alteridade. A pesquisa Antropológica busca a oportunidade de formação e qualificação para a pesquisa social coadunando com a reflexão acadêmica de Educação do Campo e as Relações Étnico-Raciais e o contato com realidades socioculturais camponesas paraibanas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, [Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012](#). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

_____, **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

_____, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Institui a Política de Educação do Campo.

_____, **Lei Federal 11.645, 10 de março de 2008**. 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 Indígena.

_____, **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de dos Povos e Comunidades Tradicionais.

_____, **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por Comunidades Quilombolas.

_____, **Lei Federal 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".

BARBOSA, G. A. **Educação ambiental crítica: experiência em escola de um reassentamento de atingidos por barragem na Paraíba**. - João Pessoa, 2017. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**.

GLUCKMAN, Max. **"Análise de uma Situação Social na Zululândia Moderna**. 1987

GEERTZ, Clifford. **O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

_____. **Introdução**. In Geertz, C. O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

_____. **“Do ponto de vista dos nativos”**: a natureza do entendimento antropológico. In Geertz, C. O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Editora LTC, 1989.

NADEL, Siegfried F. **“Compreendendo os povos primitivos”**. In: Bela Feldman-Bianco (Org). Antropologia das Sociedades Contemporâneas. São Paulo: Global, 1987.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAA, referente a discussão sobre Prática Docente em escolas localizadas em territórios quilombolas. Neste trabalho buscamos: compreender como a Educação Escolar Quilombola é ressaltada nas políticas educacionais específicas para os povos quilombolas. Nossos objetivos específicos são: a) identificar e caracterizar quais as políticas educacionais que apresentam a discussão sobre educação escolar quilombola; e b) analisar como a discussão sobre educação escolar quilombola está presente nas políticas educacionais na contribuição por uma educação específica e diferenciada. Neste diálogo utilizamos os estudos Pós-coloniais como lente teórica-metodológica (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO, 2005; GROSFOGUEL, 2007), pois possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica, refletir e questionar o lugar que é posto na história e na sociedade sobre os povos negros, dentre eles os povos quilombolas, e como os processos da lógica eurocêntrica marcam a trajetória destes tidos como subalternos e do próprio contexto brasileiro. Em conjunto com a abordagem dos Estudos Pós-Coloniais dialogamos também com as discussões das Relações Étnico-Raciais, pois são estudos que valorizam os saberes daqueles que historicamente foram silenciados, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos e de saberes válidos para a humanidade e no desenvolvimento desta. Para tanto, utilizamos a pesquisa documental que são as políticas educacionais que regem o sistema educacional brasileiro no que concerne à Educação Escolar Quilombola. Para o tratamento dos dados utilizamos Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999), a partir de três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) tratamento e inferências. As análises nos apontam que apesar das lutas e reivindicações dos movimentos negros, o processo de implementação da modalidade Educação Escolar Quilombola ainda é lento, sendo apresentado compreensões mais detalhada, sobre esta modalidade apenas em 2012 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Compreendemos que as políticas educacionais que contemplam a discussão sobre quilombolas, direto ou indiretamente, se configuram como possibilidades na garantia de uma educação anti-racista.

Palavras-chave: Quilombo, Educação Escolar Quilombola, Políticas Públicas, Estudos Pós-coloniais.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste UFPE/CAA, referente a discussão sobre Prática Docente em escolas localizadas em territórios

quilombolas. Neste trabalho buscamos: compreender como a Educação Escolar Quilombola é ressaltada nas políticas educacionais específicas para os povos quilombolas. Nossos objetivos específicos são: a) identificar e caracterizar quais as políticas educacionais que apresentam a discussão sobre educação escolar quilombola; e b) analisar como a discussão sobre educação escolar quilombola está presente nas políticas educacionais na contribuição por uma educação específica e diferenciada.

Neste diálogo utilizamos os estudos Pós-coloniais como lente teórica-metodológica (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO, 2005; GROSFUGUEL, 2007), pois possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica, questionar o lugar que é posto na história e na sociedade sobre os povos negros, dentre eles os povos quilombolas. Em conjunto com a abordagem dos Estudos Pós-Coloniais dialogamos também com as discussões das Relações Étnico-Raciais, pois são estudos que valorizam os saberes daqueles que historicamente foram silenciados, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos e de saberes válidos para a humanidade e no desenvolvimento desta.

Para tanto, como forma de organização, além da Introdução, apresentamos compreensões sobre II) os Estudos Pós-Coloniais e as discussões das Relações Étnico-Raciais; III) Educação Quilombola e Escolar quilombola; IV) Políticas Educacionais para a Educação Escolar Quilombola; V) Percurso Teórico-Metodológico; por fim, VI) nossas conclusões, seguida de nossas referências.

OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E AS DISCUSSÕES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção apresentamos compreensões sobre a abordagem teórico-epistemológica dos estudos pós-coloniais a partir das leituras dos autores Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2005, 2008; Quijano, 2002, 2005; e Walsh, 2008, dentre outros. Assim, nos filiamos aos Estudos Pós-Coloniais por ser uma opção política-epistemológica que nos possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica, conduzindo um aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008), em que após as leituras pudemos compreender as formas de dominação, subjugação e subalternização que eram/são realizadas em favor da dominação de um povo sobre outro.

Em conjunto com a abordagem dos Estudos Pós-Coloniais dialogamos também com as discussões das Relações Étnico-Raciais, pois são estudos que valorizam os saberes

daqueles que historicamente foram silenciados, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos e de saberes válidos para a humanidade e no desenvolvimento desta.

O tema das Relações Étnico-Raciais vem sendo cada vez mais discutido no meio acadêmico e social. Acentua-se ao debate as formas como os diferentes grupos se relacionam e estabelecem, por exemplo, com base na ideia de Raça estereótipos que refletem exclusões e inferiorizações. Desse modo, a discussão das Relações Étnico-Raciais diz respeito ao debate sobre os diferentes grupos étnicos, dentre estes, ressaltamos os quilombolas.

Nesse contexto, pensar a história dos povos negros no trajeto da colonização é refletirmos sobre questões que são reflexo desse passado-presente colonial, por isso os Estudos Pós-Coloniais nos oferecem subsídios para questionarmos o processo de colonização ao qual fomos submetidos.

Desse modo, ao analisarmos o período colonial brasileiro, compreendemos que os europeus impuseram seu sistema cultural: primeiro sobre os povos que foram denominados “índios” e que já habitavam em suas terras; segundo sobre os negros sequestrados de seu continente, decorrentes também da imposição da cultura europeia sobre o continente africano.

Nesse sistema, muitos dos africanos foram expulsos e sequestrados de suas terras e transportados em condições não humanas para o Brasil, sendo mantidos escravos e maltratados a serviço dos denominados “senhores” foram desconsiderados como seres humanos.

Nesse sistema de imposições, podemos entender que os povos negros foram considerados como: uma “raça” intelectualmente incapacitada para o convívio na “civilização” (ÁVILA, 2010). O que nos faz pensar que o projeto de colonização era instituído no viés corpo-mente, pois os povos negros ao serem sequestrados e expostos as diversas formas de trabalho escravo, como: braçal, sexual; eram também destituídos enquanto seres humanos, afetando assim não só o seu exterior, seu corpo, mas as condições afetivas, psicológicas e tais formas desse sistema agiam naturalizando as condições de negação desses sujeitos.

Um elemento crucial nesse processo de colonização-colonialismo é a imposição e naturalização do conceito de Raça (um marco do poder global), que passa a ser usado nas relações entre as classes sociais a fim de legitimar as formas de dominação e de submissão

entre as classes como uma ferramenta para operacionalizar o pensamento dos colonizadores.

Ao falar sobre o conceito de Raça, o autor Munanga (2009) nos ajuda a refletir que no mundo existe uma única Raça a humana, em que todos nós fazemos parte dela, como também de que os marcadores genéticos de uma determinada Raça poderiam ser encontrados em outras. O que nos faz evidenciar que: “mesmo que os patrimônios genéticos dos seres humanos se diferenciem as diferenças não são suficientes para classificá-los em raças” (SCHUCMAN, 2010, p. 44). Nesse sentido, o termo Raça é um conceito cientificamente inoperante e não uma realidade biológica, como também ganha um novo sentido com a população negra: o sentido político frente às imposições político-sociais de poder.

Essa ressignificação e politização da ideia de Raça é importante para refletirmos o quanto este conceito envolve uma lógica, um discurso em torno do qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, epistêmico, de cor, gênero, que age naturalizando a justificativa da diferença social e cultural (HALL, 2003).

Desse modo, entendemos que o tema sobre Raça está imbricada na discussão sobre colonização-colonialismo, pois foi a partir do processo de expansão colonial que surgiu também a necessidade de um modelo de sociedade que fosse submetida aos padrões eurocêntricos, onde os povos que foram enquadrados a condição de raça inferior eram conduzidos a produzir o modelo de desenvolvimento estabelecido pelos povos de poder.

Assim, tanto os extermínios de povos indígenas (no processo de colonização) quando a violência submetida aos povos negros com o colonialismo são exemplos das formas de negação da diferença em prol da dominação, embora, para o grupo dominante o colonialismo foi necessário e tido como uma missão civilizadora (GROSFOGUEL, 2007).

Com a ideia de Raça se forja dois pilares: a Racialização e a Racionalização. Este primeiro processo buscou a partir de explicações biológicas, justificar a soberania de uma classe sobre outra, com isso os povos que se diferenciavam da classificação do homem europeu, branco, heterossexual, cristão e urbano seriam biologicamente inferiores (MIGNOLO, 2005), garantindo, assim, o sucesso do projeto de modernidade, cuja representação tinha cor, gênero e outros elementos eurocêntricos.

Dessa forma, os povos negros, por não fazerem parte desse sistema (tido padrão), foram destinados às condições de subalternização. Com essa classificação fica visível a finalidade da Colonialidade de distinguir os superiores dos inferiores. O segundo processo, a Racionalização, traduz o objetivo de naturalizar a condição de inferioridade, tornando única e válida apenas as epistemologias dos colonizadores. Esses pilares agem também nas formas de organização do trabalho, “justificando a segregação dos povos a partir da ideia de raça e da distribuição racial do trabalho: aos brancos, trabalho intelectual e assalariado; aos índios, trabalho servil e aos negros, trabalho escravo” (TORRES, 2013, p.31).

Ao refletirmos sobre a ação desses pilares, percebemos que a racialização do trabalho está presente nos povos quilombolas, pois estes têm como um dos meios de sobrevivência a agricultura familiar e esta não é valorizada como é socialmente a industrialização do agronegócio. E a racionalização está presente na medida, em que destitui os saberes quilombolas dos currículos escolares, a agricultura familiar é um exemplo, de saber desvalorizado do contexto educacional, tendo, portanto, a presença de uma única cosmovisão, e esta, eurocêntrica.

Portanto, entendemos que a racialização e a racionalização são fundamentos do sistema de mundo capitalista, que se expressam nas formas da Colonialidade. Nesse contexto, após a independência das colônias e o “fim” do Colonialismo seu sistema não foi aniquilado. Seu padrão de poder eurocêntrico e suas relações políticas e econômicas de soberania foram ressignificadas se estendendo com a Colonialidade.

A Colonialidade continua sustentando as ideias de padrão hegemônico do Colonialismo, manipulando, justificando e naturalizando as condições de inferioridade postas aos povos outros¹⁵⁷. Compreendemos também que a Colonialidade atua como novo padrão de dominação sobre várias dimensões do colonizado. Essas dimensões são: os eixos da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser (QUIJANO, 2005), e a da Natureza (WALSH, 2008). Estes eixos são formas de hierarquizações e inferiorizações sobre os povos colonizados, pois “atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam outras formas de racionalidade e de história” (SILVA; FERREIRA e SILVA, 2013, p. 255).

¹⁵⁷ Referentes aos povos negros, indígenas e demais povos que não se enquadravam no sistema hegemônico estabelecido.

Evidenciamos também que o processo da Colonialidade não ocorre em sua totalidade, pois encontrou e encontra resistências por parte dos povos colonizados que reivindicam dentre outras questões, os currículos que sustentam a Herança Colonial. Como também evidencia as formas que sustentam o padrão eurocêntrico fundado em uma única forma de ser, saber e de viver, estabelecendo o lugar e o papel para os grupos subalternos.

Apesar da forte imposição da cultura europeia houve muitas resistências dos povos negros e indígenas que se constituem na continuidade das lutas e reivindicações dos povos colonizados até hoje. Uma vez que, mesmo com essas imposições eurocêntricas a cultura dos colonizados não foi apagada, resistindo no período da colonização a todas as medidas que a cultura eurocêntrica impôs sobre os povos negros e indígenas.

Assim, entendemos que a diferença colonial é fundamental para compreendermos quem dita as classificações e, conseqüentemente, quem controla o conhecimento. A criação da diferença colonial “re-organizó el género humano como posible “audiencia” y ocultó que en ese género humano hay vidas que no tienen valor” (MIGNOLO, 2005, p. 41). O que nos faz refletir sobre a naturalidade na qual são ocultadas as histórias, as culturas, os saberes dos que geopoliticamente não estão entre as “referências”, como, por exemplo, os quilombolas que estão (em sua maioria) localizados no território campestre, classificado como lugar atrasado, inferior, sem conhecimentos válidos, e propício apenas a exploração.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E ESCOLAR QUILOMBOLA

Os povos quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos por pessoas negras e localizados, em sua maioria, em áreas campestres. Sua formação representa uma das formas de resistência e de combate a escravidão e aos processos de aculturação sofridos historicamente. Com a formação dos quilombos podemos perceber também a busca por condições de direitos a estes povos que foram negados socialmente e historicamente, um desses direitos pode ser destacado com o reconhecimento da identidade quilombola como comunidades pertencentes de cultura e produtores de conhecimentos, a luta pela terra e por uma educação específica e diferenciada.

Desse modo, entendemos que nas comunidades quilombolas existem formas próprias de organização, desenvolvidas com os rituais, com a recuperação de sua história,

memória, com a valorização da identidade, com os modos de organização comunitária, dentre outras particularidades desenvolvidas em cada quilombo (campesino ou urbano) de acordo com suas especificidades. Esses elementos constituem formas educativas que contribuem para a existência quilombola, pois foram sendo apreendidos no espaço-tempo da luta pela sobrevivência, contribuindo para a resistência aos processos coloniais, se fortalecendo como processo educativo, como “retroalimentação entre experiência, processos educativos e resistência” (LARCHERT, 2013, p.10).

Portanto, nos referimos a educação quilombola as práticas desenvolvidas nos espaços de vivência dos quilombolas, que expressam memória, ancestralidade, identidade negra e quilombola, ou seja, a cultura de um povo. A “Educação Quilombola é aquela ‘original’, marcada pela liberdade de ser de um povo” (FERREIRA e CASTILHO, 2014, p.14). É pensando sobre tais necessidades de reconhecimento, que a educação quilombola adquiri sentido mais amplo, pois procura integrar os saberes dos valores de sua comunidade na escola. Tal necessidade se insere tendo em vista, que a escola perpassa saberes tradicionais, eurocêntricos, pautados nos processos coloniais, muitas vezes distante do seu cotidiano.

Assim, as escolas no Brasil, principalmente as localizadas em comunidades indígenas e quilombolas, terão que enfrentar e discutir a descolonização do currículo escolar, analisar as possibilidades de inserção dos saberes pautados na discussão da educação das relações étnico-racial no cotidiano da sala de aula.

Desse modo, entendemos que a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade recente, parte de uma educação que compreende a necessidade dos saberes das culturas negras fazerem parte do processo de ensino-aprendizagem, do projeto político pedagógico, de estarem no conteúdo dos livros didáticos, nas práticas dos docentes, nos currículos das escolas (públicas e privadas), especialmente das localizadas em território quilombola.

A modalidade de educação escolar quilombola pauta-se em contraposição a visão de mundo que não comporta as cercas de um currículo como grade, nem permite propostas pedagógicas que insiste em reproduzir os saberes europeus. Esta forma educacional compreende a educação como aceso para diversas leituras, práticas que são as vivências e experiências da comunidade, que reflete os saberes e as raízes de seu povo.

Nesse contexto, entendemos que não se trata apenas de uma mera alfabetização, mas de uma aprendizagem outra, em que os educandos que frequentem a escola possam

se sentirem parte do processo de ensino e aprendizagem e não excluídos-silenciados, mas que a escola possa dialogar com as práticas da comunidade quilombola onde ela está inserida. Para que isto seja possível é importante não só o diálogo com as lideranças de onde a escola está inserida, mas da própria comunidade fazer parte da proposta de educação.

Desse modo, consideramos como importante nesse debate refletirmos sobre dois fatores: primeiro de que é “preciso que a escola se reconheça quilombola e entenda que a comunidade aprende e ensina o sentido do ser quilombola no território e fora dele” (LARCHERT, 2013, p.14). O segundo fator é da necessidade das escolas urbanas estarem pautadas na perspectiva da Interculturalidade Crítica, e não de uma inclusão-excludente, fazendo com que estes alunos não se sintam parte do processo de ensino-aprendizagem.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Nessa perspectiva inserimos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394 de 1996), mesmo que de forma tímida aborda questões relativas à cultura e à formação do povo brasileiro no ensino de história, expressa pelo Artigo 26, inciso 4º da respectiva legislação, mas não de forma específica, pois o primeiro passo no trato de forma mais efetiva é apenas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Fruto das reivindicações dos povos negros, algumas conquistas se materializaram em políticas educacionais como, por exemplo: a Lei Federal 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas do país, seguida da Lei 11.645/08 que acrescenta a cultura e história dos povos indígenas. “Estas iniciativas, junto a outras ações e circunstâncias, possibilitaram a ampliação do debate público e acadêmico acerca da educação em comunidades quilombolas” (MAROUN, OLIVEIRA, CARVALHO, 2013, p.2).

No ano seguinte, temos a publicação do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Nesta, a discussão sobre “quilombo” aparece de forma direta. No trato sobre Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações (Brasil, 2004), onde ressalta a necessidade do ensino abordar conteúdos sobre a história dos quilombos, bem como da oferta da educação Fundamental em áreas “remanescentes de quilombos”, dentro outras questões. Podemos compreender que,

apesar de avançar no reconhecimento sobre a importância dos saberes quilombolas estarem presentes nos espaços escolares, estes sujeitos produtores de conhecimentos ainda são tratados como remanescente.

Nesse contexto, diante da ausência de uma abordagem específica sobre a discussão da educação escolar em comunidades quilombolas, tornou-se necessário a continuação das lutas e reivindicações dos quilombolas por um avanço na política educacional que contemplasse tal temática. Em análise, no que se refere ao tratamento da discussão quilombola, observamos que após as Diretrizes (2004), o Ministério da Educação por meio da SECAD publicou em 2006 um guia de orientação para implementação da Lei: 10.639/03.

Com a proposta abordada no Guia (2006), é ressaltado que “no texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os (as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial” (GUIA, 2006, p.13). O que contribui na possibilidade da educação das relações étnico-raciais está presente no campo educacional de forma mais efetiva, com perspectiva de ação, reconhecendo ser um instrumento para a construção de uma sociedade anti-racista, embora ainda apresenta os quilombolas no trato como remanescentes.

Nesse Guia, consta a Educação Quilombola como um item específico, com a coordenação de Georgina Helena Lima Nunes, referindo-se no texto ao conteúdo sobre Educação Quilombola às escolas situadas em áreas de remanescentes de quilombos, quanto àquelas que recebem quilombolas (GUIA, 2006).

Em 2009 foi construído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (BRASIL, 2009, p.16). Neste Plano é exposto nove ações para a Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos (BRASIL, 2009).

Esses princípios nos conduzem a pensarmos em possibilidades na garantia de uma educação respeitando a história e as práticas e culturas dos povos negros pressuposto fundamental para uma educação intercultural, que reconhece e valoriza os saberes da cultura dos povos negros, conseqüentemente, respeitando também os saberes dos outros

povos. Ao considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução” (BRASIL, 2009, p.57). Embora, completando uma década de sua elaboração avançamos pouco, pois encontramos um país onde as questões de discriminação, exclusão, silenciamento sobre a história e cultura dos povos quilombolas ainda continuam fortes.

Destacamos também o Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução Nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, onde institucionaliza a Educação Quilombola como modalidade de educação, abordando em seu Artigo 41, a seguinte definição:

a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Seção VII, Resolução nº 4, CEB/CNE, 2010).

Outras questões relevantes a educação escolar quilombola foram postas também com a publicação da Resolução da CEB/CNE, nº 7/2010 que atribui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Neste documento inclui as especificidades da Educação Escolar Quilombola em seu Art. 39 A, quando ressalta que:

Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Com tais deliberações é criado a Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. “Estas foram construídas a partir de consultas públicas oficiais que foram realizadas pelo CNE/MEC nos Estados do Maranhão, Bahia e Brasília, assim como de consultas públicas em outros

Estados, a partir de iniciativas locais e autônomas” (MAROUN, OLIVEIRA, CARVALHO, 2013, p.5-6). Assim, com a homologação feita pelo Ministro da Educação em novembro de 2012, temos a Resolução N°8/2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Nesta Diretrizes (2012), é abordado de forma detalhada as orientações para os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, abordando as especificidades que permeia a realidade da cultura quilombola, mantendo um diálogo com as lideranças das comunidades. Apresenta não só o conceito de quilombo, mas contempla também o reconhecimento sobre a existência de comunidades quilombolas urbanas e de que estes são grupos culturalmente diferenciados, pois possui formas próprias de organização social.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção abordamos os procedimentos utilizados para essa pesquisa como forma de organização e análises dos dados. Assim, abordamos a Pesquisa Documental, que segundo Oliveira, “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (2007, p.69). Nesse segmento, utilizamos como documentos as políticas educacionais direcionadas a questão quilombola.

Dentre as técnicas de análise, utilizaremos a análise de conteúdo via Análise Temática, essa técnica nos possibilita ir além da mera verificação, mas de avançarmos nas interpretações, nos possibilita acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto (BARDIN,1977). A Análise de Conteúdo permite ao pesquisador compreender o contexto de produção do modelo de análise como também o de produção do enunciado que será colocado em análise na pesquisa.

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo é: “uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (VALA, 1990, p. 104). Para o desenvolvimento da técnica da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1990), utilizaremos as três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências, que contribuem na organização, no caminho traçado para as análises.

NOSSAS CONCLUSÕES

As análises nos apontam que apesar das lutas e reivindicações dos movimentos negros, o processo de implementação da modalidade Educação Escolar Quilombola ainda é lento, sendo apresentada compreensões mais detalhada, sobre esta modalidade apenas em 2012 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Embora, compreendemos também que as políticas educacionais que contemplam a discussão sobre quilombolas, direto ou indiretamente, se configuram como possibilidades na garantia de uma educação anti-racista.

Portanto, temos nitidamente um período de efetivações em políticas educacionais entre 2003 a 2012 que indiretamente e depois diretamente tem contribuído na discussão de uma Educação voltada aos povos quilombolas, em seus territórios de vivência, valorizando as questões educacionais, políticas, culturais desses povos, ou seja, com reconhecimento as suas especificidades, particularidades no contexto geográfico, histórico e cultural.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Irene Aparecida. **Questões Étnico-Raciais e a educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social.** Dissertação (Mestrado Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Parecer** nº 3, de 10 de Março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Resolução** CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/Secad, 2006.

BRASÍLIA. **Guia de políticas Públicas para comunidades quilombolas: programa Brasil quilombola,** 2013.

BRASIL. [Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012](#) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

GROSGOUEL, Ramón. **Entrevista a Ramón Grosfoguel.** In: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana Santiago, Chile. (realizada por: Angélica Montes Montoya e

Hugo Busso). Recebido em: 23.12.07, aceito em 29.12.07: 2007. Disponível: <https://polis.revues.org/4040>.

HALL, Stuart. **Da Diáspora Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar**. ANPEd – reunião, 36º - 2013.

MAROUN, Kalya. OLIVEIRA, Suely Noronha de. CARVALHO, Edileia. **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIÁLOGOS E INTERFACES ENTRE EXPERIÊNCIAS LOCAIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA NOVA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.3: p.47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra, 3ª edição. Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista: Novos Rumos. Ano 17, Nº 37, p.4-28, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SCHUCMAN, Lia Vacner. **Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão**. Lia Vacner Schucman. Ver. Psicol. Vol.10 nº 19, São Paulo jan. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>. Visualizado em: 25 de Março de 2018.

SILVA, Janssen Felipe da.; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Joseja da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 01, p. 248-272, mai. 2013.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de Avaliação da Aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Recife, 2013.

VALLA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado.** Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, juliodiciembre 2008.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

TERRITORIALIDADES NEGRAS: FRAGMENTOS DAS MEMÓRIAS FAMILIARES CONTIDAS, VIVIDAS E SOFRIDAS

Maria do Socorro Pimentel da Silva

RESUMO

O artigo apresenta histórias e memórias de famílias afro-paraibanas localizadas no Engenho Buraco D'água e Serra da Paquevira no município de Alagoa Grande. É um convite para conhecermos fragmentos das histórias locais narradas pelos membros das famílias negras pesquisadas. Consiste na seção da qualificação da tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará/FACED, na linha de pesquisa: movimentos sociais, educação popular e escola, no eixo temático: sociopoética, cultura e relações étnico-raciais. Tendo como parâmetro a produção de pesquisadores negros(as) como o processo de autor-referência na produção científica. Nos debruçarmos no passado da nossa ancestralidade africana na perspectiva do fortalecimento das raízes históricas e culturais é um desafio acadêmico para remetermos e vislumbrarmos as lacunas no cenário educacional brasileiro no tocante as africanidades. Partimos do pressuposto de que a escola é *a priori* o espaço para a disseminação do conhecimento e desconstrução de estereótipos atribuídos a população negra. Pautamos a nossa pesquisa nos territórios negros alagoagrandense onde estão fincados os meus troncos velhos. Essas bases históricas precisam serem contadas e visibilizadas no desafio de demonstrar que a partir dos estudos realizados esses espaços são variáveis nos tempos individuais e coletivos memoráveis. No pensamento africano existe um conglomerado de fatores para a compreensão dos fatos sociais. Nas sociedades africanas, a ancestralidade indica a presença do passado, interferindo na construção de novas realidades pela intervenção das gerações de seres humanos. A ancestralidade é territorialização (CUNHA Júnior, 2010, p.04). Partindo desta afirmação podemos refletir que as histórias dos grupos humanos estão vinculadas as localidades e potencialidades desses respectivos locais e grupos. Buscamos nos orientar para realização desta pesquisa na Cosmovisão Africana, que parte do princípio que os seres e as coisas estão inter-relacionadas e, que as categorias inserissem no tempo vivido. A afrodescendência como método de pesquisa prioriza a consciência social dos indivíduos e a experiência grupal. Trabalhamos as categorias: territorialidades, territórios negros, afrodescendência, memória, patrimônio cultural e identidade negra. A pesquisa se propõe compreender e ressignificar os processos de construção da memória das famílias negras pesquisadas a partir dos sentimentos de pertencimento familiar.

Palavras-chave: territorialidades, territórios negros, memória de negro, identidade negra e afrodescendência

INTRODUÇÃO

A nossa base familiar tem na região no município de Alagoa Grande, contribuições educacionais, econômicas e culturais que precisam ser elucidadas, valorizadas e, dessa forma, fazerem parte da história da cidade. O apagamento histórico naturalizado nos anais e na literatura brasileira não é diferente na Paraíba, negros e negras são secundarizadas ou invisibilizadas na sua trajetória de vida profissional, política, cultural. E, nesse viés de busca ancestral negra, buscamos orientar nossa pesquisa em pesquisadores/as negros/as que apresentam consenso na temática de que as histórias dos grupos humanos estão vinculadas às localidades e também nas potencialidades destes locais e das intervenções dos grupos humanos existentes nessas localidades.

A pesquisa da afrodescendência proposta pelo pesquisador Cunha Júnior tem orientado muitos trabalhos acadêmicos na área da educação, focando a historicidade dos fatos sociais. A “afrodescendência como método de pesquisa se aproxima da fenomenologia por priorizar a consciência social dos indivíduos e a experiência do grupo social, considerando a historicidade da experiência” (CUNHA Júnior, 2011, 03). Podemos dizer que os princípios da afrodescendência como categoria sócio histórica e antropológica compreende vivências, fazeres e experiências de determinados grupos humanos. E nesse caso específico, os grupos negros familiares/parentes, os troncos sanguíneos Pimentel, Laurentino e Cosmo assentados no município de Alagoa Grande, no estado da Paraíba, nas zonas rural e urbana.

Tomando como base os ensinamentos do educador Paulo Freire (1988), quando nos apresentou palavra "mundo" como expressão de liberdade e, ainda na contemporaneidade, ela nos remete as correntes do escravismo criminoso do Brasil para com a população negra no tocante ao acesso aos bens de consumo, vida digna, aos processos de mobilidade social-político-educacional e cultural, entre outras variáveis internas e externas que excluem e oprimem afrodescendentes.

Pautada no reconhecimento e fundamentos das tradições populares da pedagogia freiriana, a qual busca o diálogo entre crítica e a esperança numa lógica dialética e, dessa luta, a transformação de poder e privilégios. É movida por essa busca de uma sociedade justa e igualitária, bem como norteada pelos princípios da afrodescendência como

categoria sócio-histórica e antropológica que compreende vivências, fazeres e experiências de determinados grupos humanos, nos propomos a remexer o passado da ancestralidade parental.

E neste propósito de leitura de mundo, perpassando pelo diálogo com a minha práxis, problematizando o visto, o não dito, e o vivenciado nos vários espaços circundantes (família, escola, sindicatos, central sindical, movimentos sociais, conselhos e federação de psicólogos e nos partidos políticos...), na busca de respostas às inúmeras inquietudes epistemológicas. Prosseguindo na estrada constituída de várias espirais sobre as realidades imaginadas e as refletidas durante o percurso metodológico.

A investigação da minha abordagem temática percorrerá alguns conceitos que dialogam entre si. São conceitos que estruturam o quadro conceitual atuando no entrelaçamento do método da afrodescendência, aprofundando concepções norteadoras. E, nessa busca de compreensão conceitual trilharmos por olhares teóricos/as da temática, dando assim, uma base na fundamentação da tese.

Os lugares atribuem significados que auxiliam na construção da Identidade" (YADE, 2015). No caso específico desta pesquisa, esse lugar se chama Alagoa Grande, no estado da Paraíba, meu torrão natal, onde estão demarcados os cenários das construções das memórias e histórias de nosso núcleo familiar.

As cosmovisões africanas são bases importantes de sustentação para o ato de pesquisar. Os seus preceitos básicos como: memória, oralidade, biografias, autobiografias e ancestralidade estão conectados no processo genealógico como manutenção da memória.

A memória de um indivíduo estrutura-se a partir de sua origem familiar, e é repleta de símbolos que possibilitam a construção do tempo presente. Porém, ao se tratar de memória de famílias negras, nem sempre é possível traçá-la com precisão e linearidade. As rupturas são recorrentes; há sempre algo que a memória individual ou coletiva não pode alcançar. Refazer os percursos da memória por meio de narrativas biográficas pode ser um dos caminhos para estabelecer no tempo presente os conectivos estruturais da própria história (YADE, 2015, p. 30)

E, ainda, de conformidade com a autora acima citada, os conectivos estruturais são todos os aspectos materiais e imateriais que auxiliam no processo de histórias, os quais ligam e embasam a existência a partir da ancestralidade e das noções de pertencimento, constituindo-se a partir da memória posicionada como produtora de historicidade que imprime, no patrimônio na memória coletiva e na historiografia, marcas de pertencimento dos grupos que compõem os territórios (2015, p. 30).

“GRITARAM-ME NEGRA^{158!}”: negra voz feminista

A estratégia utilizada para sobreviver a todos os processos excludentes que todas nos mulheres negras vivenciamos no dia-a-dia, é que devemos seguir na auto-organização, para estarmos mais fortes como mulheres negras feministas e seres humanos em permanente vigília do movimento vital de sobrevivência da espécie, nos enfrentamentos diários e sistemáticos antirracistas e anti-lesbo-transfóbicos, pelo bem-viver e pela vida das mulheres pretas brasileiras.

O orgulho negro, voz ancestral traduzida pelo trilhar das raízes fincadas na descendência afro-paraibana e oriunda dos canaviais alagoagrandense no estado da Paraíba. Menina mulher negra, ousada, reflexo de personalidade paterna (Pimentel, *in memorian*) não me deixei corromper pelas augurais do ódio racial e do assédio moral sistemático e patológico vivenciado. A minha história assemelha-se àquelas tantas negras mulheres que estão sendo perseguidas pelas injustiças sociais e amordaçadas frente aos ideais libertários de luta e resistências negras.

A motivação e habilidades adquiridas na construção de um Brasil que se auto-declare “negro” e assuma na implementação das políticas públicas para igualdade étnico-racial, asseguradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O racismo é estrutural e estruturante na sociedade que está vinculada diretamente ao princípio do poder, dos direitos, da regulação e exploração da vida e da morte. A prática do racismo por pessoas e instituições, traduzidas como comportamentos higienista, configura-se em agressão e opressão a corpos e carnes negras.

O silenciamento dessas condutas que “os/as racistas” concebem enquanto inferiores, contagiosos/as e impuros/as reforça a impunidade do sistema judiciário branco,

158 Título do poema da compositora, coreógrafa e desenhista, expoente da arte afroperuanada Victoria Eugénia Santa Cruz Gamarra.

seletivo e elitista, e que deixamos, enquanto povo brasileiro, de assegurar e fazer valer no território nacional o crime de racismo previsto na Lei nº 7.716/1989. Expondo o cenário do genocídio psicossocial, cultural e econômico da população negra brasileira, proponho neste trabalho, o convite individual e coletivo para integração da corrente humana do enfrentamento e combate a todos os tipos de violação de Direitos Humanos – somente a luta garante conquistas.

E como referencial familiar, o troco-velho, o meu baobá ancestral é o saudoso pai Pimentel, dizia ele: - “Minha princesa negra, não existe sonho impossível para quem acredita nele..., não se curve perante os obstáculos, prossiga na trilha dos seus ideais, não olhe as dores e sofrimentos dos seus ancestrais, se espelhe nas histórias de resistência do nosso povo e orgulhe-se sempre da sua negritude, da cor da pele do seu velho pai!”

E foi segundo os conselhos do meu herói, que os tempos seguiram com cenários, etapas e vivências diversas ressignificando cada estágio de vida até os atuais dias. Olhando-me no espelho e refletida imagem desta negra-mulher, hoje, na idade do amadurecimento geracional, fortalecia e determinada na meta, no foco. Movida pelo empoderamento de gênero e identitário negro. Reascendida a chama libertária.

A minha história, também estar assentada nos colos de duas extraordinárias mulheres – Joaquina Pimentel (minha mãe biológica), e minha tia paterna, e a matriarca da família Pimentel, a tia Dinda (*in memoriam*), sábias mulheres que são consideradas sustentáculos ancestral que nos move e referenciais de dignidade humana no Sítio Buraco D’água e na Serra da Paquevira no município de Alagoa Grande no estado da Paraíba, Nordeste brasileiro.

Passos lentos ou longo, somos vozes de gerações que repassam sabedoria dignificando a resistência secular do/a negro/a no brasileiro/a. Somos raízes fortalecidas, folhas multiplicadoras, frutos de ventres florescidos e do tronco de baobá. Corpos de ébano resistentes e atentos aos desafios da existência. E se as tentativas de nos interditar, anular, temos pela força do sentimento de pertencimento, da irmandade que nos fortalece e nos inspira em mulheres e homens defensores da vida e do ser e viver a negritude. Resistência é o que nos define.

Negra Mulher

Ser mulher, ser negra

Nessa sociedade patriarcal, racista
É uma luta grande, mas não intimide
Quem já decidiu batalhar na vida.
Ser mulher, ser negra
E ter que enfrentar discriminação
Olhar atravessado, ver faltar o pão
Procurar emprego e receber um não.
Ser mulher, ser negra
Por vezes tratada como sem valor
E ter que ir em frente
Sempre sorridente suportar a dor.
Ser mulher, ser negra
Geralmente vista como incapaz
Ou ser alvo fácil, que a contra gosto
Distribui o gozo, carne que satisfaz!
Ser mulher, ser negra
E cada dia reunir mais forças
Para enfrentar a sociedade louca que sempre buscou calar nossa boca!
Ser mulher, ser negra
E sentir o peso do escanteamento
Contente por fora, sofrendo por dentro
Ver seus filhos mortos, ficar sem alento
Ser mulher, ser negra! É herdar a saga de um povo guerreiro:
Mulher de fibra, homens de coragem
Que para vencer se dão por inteiro!
Ser mulher, ser negra

É se revestir de pura resistência
Que nem de perto a sua aparência
Revela a força que é sua essência!

Autora: Kissia Wendy²

RACISMO, TERRITÓRIOS E PATRIMÔNIOS: trilhas teóricas, pensamentos e visões

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (Extrato Documento da Delegação Oficial brasileira, levado para Durban, *in* Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, 2013, p.130).

Uma das contradições do sistema escravocrata no Brasil no que tange ao paradigma eurocêntrico reside na realidade dos/as escravizados/as enquanto dominadores das técnicas agropecuárias dos conhecimentos, as quais lhe auxiliaram na vida nos trópicos. Aportados pela formação ancestral mais arquitetadas que os escravizadores/colonos, o que em suma é negado e negligenciado estruturalmente na história oficial nacional. Cunha Júnior (2019) dialogando sobre esta realidade afirma que o racismo antinegro consiste num processo de desumanização e instrumentalização sistêmica da violência física.

A Cosmovisão Africana operacionaliza as diferenças epistemológicas, promovendo e visibilizando o conhecimento das africanidades e das afrodescendência, dando-nos a oportunidade de fazer a distinção da visão hegemônica do eurocentrismo da africana.

A base africana parte do reconhecimento e respeito a todas as pessoas, introduzindo novas possibilidades de expressões culturais autônomas. A mobilização e articulação de resistência negra no Brasil através do Movimento Negro são consideradas um fenômeno que emerge dos primeiros grupos de africanos (as) traficados(as) para o

Brasil, que lutavam por dignidade e emancipação e, também, pela preservação de suas expressões materiais e imateriais. Essas manifestações da busca de igualdade de direitos, acesso e permanência nas escolas, valorização da cultura, ainda se constituem pautas permanentes na luta antirracista no Brasil.

Na pesquisa, definimos alguns conceitos considerados relevantes: identidade de negro, memória de negro, território negro, territorialidade, afrodescendência, patrimônio cultural material e imaterial.

Segundo definição de Cunha Júnior (2019), identidade de populações negras e identidade de pessoas negras são conceitos que sintetizam os qualificadores de identidades coletivas e identidades individuais. Remetemos a noção de Muntu nas sociedades Bantu, onde os seres humanos são considerados pessoas dentro das sociedades devido aos processos de socialização (CUNHA JUNIOR, 2010). As pessoas são Muntu em decorrência da relação como meio ambiente, os territórios e coletivo de pessoas. E a pessoa, é decorrente das relações sociais produzidas ao longo de sua história em constantes transformações do ambiente que se encontra inserida.

A identidade é um conceito que comporta definições múltiplas e explica modos de vida de uma pessoa ou de um conjunto de pessoas (SOUZA, 2010, p.12). Para compreensão conceitual e prática do conceito podemos buscar fundamentos nos processos educativos das sociedades tradicionais africanas, nas quais se educam as crianças, fundamentalmente contando e cantando provérbios histórias e mitos

Acerca da memória de negro tange narrativas de interpretação dos fatos pautados pela experiência social da população negra (SOUZA, 2010). Sendo que cada um dos fatos culturais pauta uma seletividade da memória com fator de importância. A memória coletiva e a individual são estabelecidas em consensos, tratando do passado sempre numa perspectiva do presente. A memória coletiva reforça sempre a existência do grupo social e do pertencimento a um setor da sociedade, de forma consciente ou não. Sendo também um fato social dinâmico, marcados pelas necessidades de inscrição dos acontecimentos e da participação neles.

Os lugares de memórias são partes dos lugares das narrativas orais e da oralidade, que fazem parte da construção histórica. E que, segundo Martins (2016), os lugares de memórias são parte dos documentos orais contidos nas memórias coletivas. São lugares sobre os quais várias pessoas falam como dando sentido as suas próprias existências.

Ao se propor práticas e estratégias para salvaguardar os bens culturais busca-se o reconhecimento e a valorização das diversidades dos grupos étnicos e Social existentes nos lugares, com suas especificidades e seus saberes. Constituindo-se, assim, como um patrimônio cultural que pode ser definido "como sendo formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos que remetem à história".

O patrimônio cultural de uma sociedade é também fruto de uma escolha e que, no caso das políticas públicas, tem a participação do Estado por meio de leis, instituições e políticas específicas. Patrimônio cultural é o conjunto de bens, materiais e imateriais que são considerados de interesse coletivo e relevantes para a perpetuação no tempo. Neste sentido, o patrimônio é um constructo social (PRATS, 1977). É a herança cultural do passado, vivida no presente, que será transmitida às gerações futuras.

No que podemos entender como patrimônio cultural da população negra: é tudo que confira valor à memória, à identidade, à produção e à cultura negra (CUNHA JUNIOR, 2019).

Podemos ainda ressaltar que o patrimônio cultural não é só o que é materializado, escrito, musealizado e edificado. Outros elementos constructos podem se incorporar à memória oral e à oralidade como patrimônio cultural. Mesmo com avanços tecnológicos existentes na contemporaneidade, essas ferramentas não acessadas pelas populações periféricas das zonas rurais, das florestas ribeirinhas, com eficiência e rapidez e disponíveis a toda comunidade. Portanto, a oralidade tem uma relevante função social/educacional na transmissão do conhecimento para todas as gerações.

Territórios negros e territorialidade da população negra nos remetem aos "espaços geográficos habitados ou produzidos pela população negra sobre um lugar de moradia e suas extensões de uso" (CUNHA JUNIOR, 2019). O território é o lugar impresso de relações sociais e históricas elaborado por agentes sociais que neles vivem. "O território é um caleidoscópio representativo da vida, tem dimensões variadas no jogo das relações sociais, culturais (DOMINGOS, 2011). E para ilustrar espaço geográfico e sua importância no "lugar" nos reportamos à citação de Santos (1997/1999):

Espaço geográfico- um conceito da ciência geográfica tornou-se utilizado por todas as ciências humanas. O conceito de espaço geográfico permite delimitar uma área física e compreender a realidade ali presente nos seus aspectos sociais. O espaço geográfico transcreve a relação entre a sociedade e a natureza. O espaço geográfico é um campo de abstração científica e de

representações simbólicas e que permite sintetizar e expressar as estruturas sociais em mais diversas dimensões, sociais, econômicas, políticas, ambientais, culturais e psicológicas. Pode ser definido como um conjunto de sistemas, de objetos e ações, isto é, os itens e elementos artificiais e ações humanas que manejam tais instrumentos no sentido de construir e transformar o meio ambiente seja ele natural ou social.

Africanidades e afrodescendência são enfoques conceituais pensados a partir da incorporação da dinâmica da base material e imaterial imbricadas na história das civilizações africana brasileira, as quais são fundamentais para a compreensão da formação histórica e social da civilização brasileira, tendo a Cosmovisão Africana como base operacional epistemológica. Africanidades e afrodescendência constituem parte de uma ruptura de paradigmas e da criação de um caminho epistemológico para a compreensão das relações sistêmicas elaboradas pelos grupos sociais presentes na vida brasileira. As proposições deste grupo de pensamento têm como finalidade uma interpretação da realidade das populações negras fundamentada nas culturas e nas histórias destas populações. Procuram uma superação do eurocentrismo e do brancocentrismo pelo reconhecimento das culturas e identidades negras e pelo uso do pensamento de base africana. Com utilização dos paradigmas das africanidades e afrodescendência na educação, chegamos a uma educação focada nas realidades das localidades e atuante na transformação da vida (CUNHA JUNIOR 2013, p. 55)

Podemos observar no cotidiano escolar que essa temática tem causado resistência na Comunidade Escolar, constituindo-se como um grande desafio luta antirracista. Se fazendo necessário, portanto, a ruptura dos velhos paradigmas e numa ação coletiva consciente, o resgate da história e da memória da população africana e afrodescendente, visibilizadas na Lei Federal 10.639/2003, que sofreu ataques de retrocesso histórico com as reformas do ensino médio e da Previdência no cenário que nos apresentado no Brasil contemporâneo.

ESPAÇOS, SUJEITOS E CAMINHOS: escrita em primeira pessoa de uma Pimentel

A visão do todo e a necessidade premente da existência dos múltiplos olhares, da magnitude do viver um sonho latente, foi nesse mergulho de desejos de resoluções, de etapas acadêmicas (seleção, períodos, semestres). Foi nessa escalada que me trouxe a

certeza de que o mito é real. Buscando a promoção de direitos retirados, a dignidade é ferida, alcei voo nas asas da águia ancestral, fortalecendo a pessoa, a identidade.

Percorrendo as trilhas do Engenho Buraco D'água chegamos à Serra Paquevira, depois de ruas, prédios e pessoas significativas da cidade de Alagoa Grande, tecendo fios da nossa história, dando significância e textura a trajetória individual que se faz coletiva e por ser negra-mulher, um caminho de lutas. Nesses territórios rodeados de simbologias, assentamos nossa história, a memória e a identidade.

Filha segunda de Joana dos Santos Pimentel e Sebastião da Silva Pimentel, nascida Alagoa Grande, no estado da Paraíba, no mês de junho dos anos cinquenta. A única dos quatro filho/as a possuir diploma universitário (orgulho e distanciamento familiar). Tendo como irmãos José, Fátima e Gardel. Sou uma negra-mulher, professora e psicóloga, ativista dos movimentos sociais negros na luta antirracista, e também, da luta sindical pela valorização dos/as trabalhadores/as em educação e da psicologia. Especialista em Educação Especial e Mestre em Educação, titulações feitas na Universidade Federal da Paraíba.

Foi nesse longo processo que passei por alguns espaços: profissional, sindical, político e social a saber: dirigente ou gestora pública da Associação dos Psicólogos da Paraíba (APP), Conselho Regional de Psicologia da 13ª Região, Federação Nacional Psicólogos (FENAPSI), Sindicato dos Trabalhadores(as) em Educação-SINTEP/PB, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Secretaria Estadual de Combate ao Racismo do PT, Coordenadora do Movimento Negro Organizado da Paraíba, Membro da Bamidelê Organização de Mulheres Negras da Paraíba, e uma breve passagem na Abayomi-Coletiva de mulheres negras na Paraíba. No tocante a profissão, fui professora da rede pública estadual de ensino da Paraíba nos ensinos Fundamental e Médio no município de João Pessoa; professora de Psicologia no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba- campus Campina Grande; professora do curso de especialização em Psicopedagogia, nas Faculdades Integradas de Patos- PB (FIP) e, atualmente, psicóloga escolar/educacional da rede municipal de ensino na capital João Pessoa, com exercício na Escola Municipal Nazinha Barbosa, no bairro de Manaíra.

E nesse processo de visibilizar a negritude familiar, ressignificando conceitos e desconstruindo as faces do racismo colocamos no espaço de poder acadêmico da Pós-Graduação em Educação da UFC, focada no desafio institucional e pessoal, vencendo os

obstáculos, o desalento, o silenciamento mórbido, a ruptura do modelo acadêmico na dialética morte X vida, nas contradições existentes do teórico às práticas, dentro e fora da UFC. O jorrar das vísceras e costurando fios vermelhos a história ser massificada pelas futuras gerações.

E com o intuito de reconhecimento e valorização da literatura negra, ressalto a produção de pesquisadores e pesquisadoras negras exemplo de: Cunha Junior, Sandra Petit, Kabengele Munanga, Solange Rocha, Clóvis Moura, Ivonildes Fonseca, Milton Santos, Piedade Videira, Carlos Moura, Waldeci Chargas, entre tantos outros nomes academicamente conceituados(as) que têm levado a temática das africanidades dentro e fora dos muros acadêmicos fugindo do modelo imposto pelos programas de graduação pós-graduação das instituições de ensino, majoritariamente eurocêntrico, masculino e branco.

REFERÊNCIAS

CUNHA JUNIOR, Henrique. A espacialidade urbana das populações negras: conceitos para o patrimônio cultural. In: Marlene Pereira dos Santos; Henrique Cunha Junior; Estanislau Ferreira Bie; Maria Saraiva da Silva (orgs.). Afro-patrimônio cultural Fortaleza-CE: Editora Fi, 2009.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais/instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto e revisão de Natália Guerra Brayner. 3. ed. Brasília-DF: Iphan, 2012

YADE, Juliana de Souza Mavoungou. Vozes e territorialidades no pós-abolição: histórias de famílias e resistência identitária- O caso do Cururuquara. 2015. (Tese). Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará.

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de; NUNES, Cícera; CUNHA Júnior Henrique; DOMINGOS, Reginaldo Ferreira (orgs.). Educação e africanidade propostas para formação de professores sobre a Lei nº 10.639/2003. Curitiba CRV 2016.

QUEIROZ AIRES, Jose Luciano de *et al.* (args.). Diversidades étnico-raciais interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639/2003 e 11.645. Campina Grande- PB: EDUFC, 2013, p. 350-352.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. Olhares sobre a mobilização brasileira para e III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerâncias correlatas. Brasília - DF: Fundação Cultural Palmares - MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 130.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

CONFLITOS E CONSENSOS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS E “DITA QUILOMBOLA” DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (LOCALIDADES DE BANANEIRA, PORTO DO CAVALO E PRAIA GRANDE EM ILHA DE MARÉ).

Noliene Silva de Oliveira

RESUMO

A proposta deste trabalho é trazer a tona as impressões do estudo, ainda em andamento, sobre a construção histórica da representação das escolas quilombolas e “dita quilombola” para a comunidade de professores que atuam nas escolas pertencentes ao quadro Secretaria Municipal da Educação de Salvador inseridas na categoria quilombola, localizadas nas localidades de Bananeira, Porto do Cavalo e Praia Grande, em Ilha de Maré/Salvador-Bahia. Atualmente as reivindicações identitárias no Brasil encontra um espaço ainda muito permeado por fossilizações estereotipadas e estigmatizadas, embora tenhamos nas últimas décadas diversos trabalhos acadêmicos de historiadores, filósofos e antropólogos que vão de encontro a tais perspectivas, que se debruçaram sobre as representações, identidades e histórias das sociedades africanas e afro-brasileiras. As representações das escolas como quilombolas ou “dita quilombola” (sinalizo como “dita quilombola” porque não é quilombola, mas tem o reconhecimento da comunidade e da própria Smed por atender a necessidade da Educação Escolar Quilombola – EEQ, além de possuir parte do território certificado como quilombola) ainda reverberam no senso comum, gerando essencializações das práticas, esfacelamento da dinâmica da política educacional, das experiências individuais e coletivas, costumes e história local. É fundamental problematizar as práticas da EEQ, que mais que uma obrigatoriedade retirou do lugar de comodidade os professores/as, por diversos motivos dentre eles não terem formação para a discussão da temática étnico-racial e/ou quilombola; por não compreenderem a necessidade e importância desta obrigatoriedade; por não acreditarem na existência das diferenças raciais no Brasil; por não compreensão as especificidades que o currículo, a partir de suas dimensões identitárias e participação comunitária, potencializará nestas comunidades; por não acreditarem nesta modalidade de ensino. A partir do dialogo com profissionais da rede municipal e comunidade, na perspectiva étnico-racial, histórica e dialética, pretende-se lançar luz ao debate sobre a Educação Escolar Quilombola, representações e currículos que articulam tais professores em sua práxis. Desta forma, apresentam-se questões de fundamental importância para a consolidação da política educacional nestas localidades partindo das suas singularidades que já se iniciam por serem *quilombolas insulares*, cuja “maritimidade” incide em diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Neste sentido, a história destas unidades escolares dispõe de múltiplas dimensões, narrativas e possibilidades diversas conforme a análise do contexto histórico sob o viés econômico, social, político, cultural e humano. Entretanto, por encontra-se em processo de transição as demandas para a afirmação passa pela superação de estranhamento, preconceitos e estereótipos ainda muito existentes.

Palavra-chave: Educação Escolar Quilombola; Quilombo; Ilha de Maré; Identidade; Representações.

INTRODUÇÃO

Atualmente as reivindicações identitárias no Brasil encontra um espaço ainda muito permeada por fossilizações estereotipadas e estigmatizadas, embora tenhamos nas últimas décadas diversos trabalhos acadêmicos de historiadores, filósofos e antropólogos que vão de encontro a tais perspectivas, que se debruçaram sobre as representações, identidades e histórias das sociedades africanas e afro-brasileiras.

Em diferentes períodos a Secretaria Municipal de Educação de Salvador - Smed concretizou (e tem concretizado) para os profissionais de Educação da Rede Municipal de Educação e comunidade local de Ilha de Maré períodos formativos referentes a motes pedagógicos indicativos às questões raciais, quilombolas, mas que, excepcionalmente, não se traduz, necessariamente, nas modificações das imagens que aludem que há “quilombola” em Ilha de Maré livros didáticos usados nas escolas públicas ignoram, restringem, estereotipam ou mesmo diminuem a participação dos negros e da África na formação do Brasil.

Dentre as causas podemos citar algumas estruturais e outras conjunturais atreladas a questão que são relacionadas à Memória, História, Currículo, Formação Continuada, Construção de Material e Ideologias, sobretudo, a questão étnico-racial. Mas, quais as relações e limites estabelecidos entre o que se constitui cada uma das localidade escolares? O que modificou com a obrigatoriedade de introduzir a “História da África e dos Africanos e com a implementação da Educação Escolar Quilombola? Como são percebidas pela equipe escolar?

OLHARES RELATIVIZADOS

Em que pese o fato da temática, no Brasil atualmente os estudos e debates sobre o tema tem ganhado expressivo espaço e relevo, mesmo que as notícias sobre sejam menos favoráveis que gostaríamos que fossem. Mesmo com o auxílio da Equipe da Gerência Regional da “Rede”¹⁵⁹ o quantitativo que esta designado para acompanhar as

¹⁵⁹ Por “Rede” entenda-se Rede Municipal da Educação do Município de Salvador, Bahia.

unidades escolares nas Ilhas e os recursos financeiros desprendidos para a mesma é pequena para que seja respeitável pela tentativa. Para tentar entender as especificidades e diferenças das relações aí estabelecidas, envolvendo filtros de ordens diversas esbarra nas essencializações das políticas compreendidas a partir de sua dinâmica interna, para ir além da gestão para o resultado surgir.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação Escolar Quilombola e História da África e dos Africanos a necessidade dos profissionais esta no engajamento, o embasamento e o aporte teóricos em diversidade de campos necessários ao aprofundamento desta temática. Neste sentido, acredito ser prioritário tratarmos a compreensão do uso do conceito com consciência de sua historicidade, como unidades de conhecimento, comunicação, ideias utilizadas para compreender fenômenos e realidades (BARROS, 2016; LIMA, 2016; 2018).

A significação do termo “Quilombo” representa diversos sentidos e muitos significados, logo é polissêmico. Segundo Almeida (1999) ao se perguntar qual o conceito de quilombo que estava em jogo no esquema interpretativo disponível era palatável para dar conta dessa contingência históricossociológica, trouxe cinco pilares analíticos para definição de quilombo anterior a Artigo 68: fuga, quantidade mínima de fugitivos, isolamento geográfico, moradia habitual – rancho, autoconsumo e capacidade de reprodução. E com a modificação na constituição de 1988, houve a necessidade de revisitar o conceito, porém o autor defende a ideia do deslocamento do conceito, ou seja,

Não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente. Aqui haveria um corte nos instrumentos conceituais necessários para se pensar a questão do quilombo, porquanto não se pode continuar a trabalhar com uma categoria histórica acrítica nem com a definição de 1740. (53-54)

Entre alguns povos da África centro-ocidental, a exemplo dos jagas imbagalas (MACEDO, 2013), representava o nome pelo qual era chamado os seus acampamentos, que possuíam conotação de estrutura militar, uma vez que não dispunham de organização social baseada nas linhagens. Aliás, foi a um destes que a célebre Rainha Nzinga correu para constituir aliança militar e assim angariar forças para retomar o Reino de Matamba, e posteriormente o do Ndongo (GLASGOW, 1982; PANTOJA, 2000; FONSECA, 2010; 2014; 2015). No século XVII, no que era ainda Pernambuco, Palmares se notabilizou por construir agrupamentos comunitários que reuniam várias pessoas, dentre os quais aqueles

que se encontrava em fuga dos contextos de cativo (MOTTA, 1980). E foi este aspecto que propiciou a transformação de Palmares em símbolo de luta para os movimentos sociais negros da contemporaneidade. Esta operação representa, então, nova ressignificação de sentidos da palavra “quilombo”. Há que se levar em conta a associação de interesses entre movimentos sociais e os ditos quilombolas.

Entretanto, vale refletir que sobre uma concepção de conhecimento para o que se denomina Educação Escolar Quilombola, significa abrir-se à práxis de formação curricular diferenciada no reformular ou formular junto à comunidade escolar o projeto político-pedagógico adequando seu currículo, e assumir o compromisso de contemplar, sem sobrepor, o saber instituído e o vivido e diverso.

Tal interpretação implica nas relações estabelecidas dentro dos espaços escolares, em todos os campos. Fazer realizar as atividades para além dos calendários e eventos ainda não é uma realidade plena, sendo indelével uma melhor atuação de todos em todos os âmbitos e não perpassa apenas como um querer do professor, ou do gestor, do coordenador, ou de qualquer que seja o membro da equipe, querer fazer, pois deixar de realizado pode ser notado como racismo institucional.

Imperativo a tecedura em tramas bem firmes sobre um trabalho docente qualificado por meio do Planejamento de Curso/Aula e do Projeto Político-Pedagógico, urdindo linguagens e aprendizagens, da construção do conhecimento e da cultura, reafirmando e enfatizando a compreensão e o direcionamento do *modus operandi* em que esta educação é ofertada na construção coletiva e colaborativa.

Não podemos deixar de citar que para ser/ter a EEQ atuante é necessário que todos da instituição educacional tenham conhecimentos sobre a Legislação Nacional, Estadual e Municipal que aborde EEQ, sobretudo as Diretrizes Municipais (Prefeitura Municipal de Salvador. Resolução do CME N° 33/2015. Publicada no DOM de 04/12/2015).

Nas informações obtidas pela Secretaria Municipal de Salvador- Smed, no bairro de Ilha de Maré, estão atualmente localizadas três unidades escolares em territórios quilombolas certificados pela Fundação Cultural Palmares: a Escola Municipal Ilha de Maré, em Praia Grande; Escola Municipal de Bananeira, em Bananeira; Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, em Porto dos Cavalos. Veja as informações na tabela abaixo:

Tabela 1 - Relação das Escolas Quilombolas e “Dita” Quilombola

Escola Quilombola:

Escola	Localização	Segmentos	Horário de Atendimento
Escola Municipal de Bananeira	Bananeira	Segmento Creche e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Matutino e vespertino
Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima	Porto dos Cavalos	Segmento Creche e Anos Iniciais do Ensino Fundamental existência de classes multisseriadas – EFMULT	Matutino
Educação Escolar Quilombola:			
Escola	Localização	Segmentos	Horário de Atendimento
Escola Municipal Ilha de Maré	Praia Grande	Segmento Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos II - classes multisseriadas – EJAMULT	Matutino e vespertino

Fonte: Smed/ Educação em Número/Sistema de Matrícula – Junho/2019

Neste sentido, a história destas unidades escolares em estudo nesta pesquisa dispõe de múltiplas dimensões, narrativas e possibilidades diversas conforme a análise do contexto histórico sob o viés econômico, social, político, cultural e humano dos sujeitos a esse território conectado ou identificado.

Entretanto, por encontra-se em processo de transição as demandas para a afirmação passa pela superação de estranhamento, preconceitos e estereótipos ainda muito existentes no material didático e para didático, sobretudo, no currículo ainda com fortes vertentes e visões que necessitam serem revistas para que não incorra “no perigo da história única”, desenvolvimento sustentável, preservação da identidade cultural, participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão da instituição consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo.

Sublinha-se que existe a tentativa da implementação da Educação Escolar Quilombola nestas localidades partindo das suas singularidades que já se iniciam por serem *quilombolas insulares*, cuja “maritimidade” incide em diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Um aspecto que não pode deixar de ser destacado é que o tempo da maré é que dita a travessia, se há aulas, como os/as alunos/as chegam/voltam.

Vejam os a seguir o quantitativo de alunos/as, matriculados na Smed em Áreas Remanescentes de Quilombos:

Tabela 02 - Quantidade Geral De Alunos Em Áreas Remanescentes De Quilombos

TÍTULO	Quantidade Geral de Alunos em Áreas Remanescentes de Quilombos					
DESCRIÇÃO	Quantidade de Alunos Quilombolas					
FONTE	Sistema de Matrícula					
PERIODICIDAD	Imediata					
TIPO	CRECHE	PRÉ ESCOLA	FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II	EJA I	EJA II
NÃO QUILOMBOLA	8625	17328	76855	19878	7815	9419
QUILOMBOLA	102	40	214	244	0	33

Fonte: Smed/ Educação em Número/Sistema de Matrícula – Junho/2019

Segundo alguns moradores das localidades de Santana e Botelho, onde também existem escolas municipais, em época do questionário sobre o reconhecimento quilombola realizado no trabalho de “busca ativa” com apoio das organizações sociais locais, determinadas localidades não se perfilavam no reconhecimento, decidindo pelo não reconhecimento e, portanto, optaram por não estarem neste bojo e outras atualmente já não assim procedem.

Uma das causas da mudança para Espaço Quilombola pode ser explicada pela melhor compreensão do processo, bem como pela busca de melhores condições de vida que impunha mudanças também nas atuações individuais e coletivas dos sujeitos em relação ao reconhecimento dito étnico-racial. Isto, para melhor entendimento, levadas a cabo a partir de várias articulações, no plano discursivo e representativo que passa pela politização da realidade local, coletiva, referente à demarcação e homologação de terra, ou como socialmente afirmam “terras tradicionalmente ocupadas” ou de “comunidades remanescentes quilombolas”.

Identifico no cenário das localidades das escolas “dita” quilombola, em geral, que há uma tentativa subsistente em identificar uma identidade “africana” ou de “sobrevivência” quilombola com a comunidade local que nem sempre é possível, dado a maneira como se aprendeu sobre a mesma, de como as marcas profundas sobre a representação da “historicidade africana” foi ali constituída. Mas, no sentido político, as unidades foram acolhidas, reconhecidas pela localidade como sendo escola quilombola,

independente de estar ou não a unidade escolar em território quilombola, a exemplo do que ocorre em Praia Grande.

Porém, dado aos anseios e nuances que cada uma das localidades detém dentro deste campo, será possível com essa transformação influenciar rescindindo os discursos que racializam os humanos, enriquecendo os discursos ideológicos e as representações sociais?

O processo é contraditório ao lidar entre grupos sociais e no interior dos mesmos grupos sociais. Tal discussão se expande, sobretudo, se compreendermos quais de fato tem sido os liames estão sendo tratadas dentro dos espaços escolares, que práticas sob forma de currículo e representações dos discursos que reivindicam o espaço territorial e identitário do quilombola com o continente africano.

Torna-se imprescindível, portanto, a coparticipação das comunidades também para que a transversalidade ocorra mais que em outem que as unidades escolares estão inseridas e a comunicação com estudiosos e movimentos sociais para que outros espaços, subsidiem as discussões e construam novas propostas e posturas, desde que respeitadas as singularidades do processo.

Assim sendo, dentre as principais atividades do sistema municipal de ensino no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, instituições de ensino superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
- e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, e da Lei nº 11.645/08;
- f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;

h) Instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

Para esta questão, chamo a atenção para o que cita Foucault (1996):

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade (FOUCAULT, 1996, p.8-9).

Logo, a produção do discurso é controlada, passa por interdições e por ser também o não-dito e o ambiente educacional é fonte ideal para desenvolver tal atividade, conforme cultura, ideologia, acesso a meios de informação e controle/reprodução dos mesmos.

EM ILHA DE MARÉ: ALGUNS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS

Conforme pesquisa concretizada o bairro de Ilha de Maré apresenta doze povoados: Santana, Itamoabo, Neves, Botelho, Oratório, Bananeiras, Maracanã (ou Armenda), Ponta Grossa, Porto dos Cavalos, Martelo e Praia Grande¹⁶⁰. Destas, cinco possui suas comunidades reconhecidas como quilombolas pela Fundação Cultural Palmares (FCP)¹⁶¹: Bananeiras, Ponta Grossa, Porto dos Cavalos, Martelo e Praia Grande, e outras seguem lutando pelo reconhecimento de sua identidade étnica e pela demarcação de seu território tradicional a exemplo de Botelho e Santana.

Ressalto que o processo de reconhecimento e regularização de terras quilombolas possui diversas etapas. Todavia, antes de ser titulada a terra é submetida a vários estudos

¹⁶⁰ Mapa Digital do Município de Salvador. PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR, 2011.

¹⁶¹ Fundação Cultural Palmares - FCP é um órgão ligado ao Ministério da Cultura - MinC, responsável pelo reconhecimento das comunidades quilombolas no Brasil e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra que inicia o procedimento de certificação a pedido da comunidade, de outros órgãos ou por meio de ofício.

onde são coletados várias informações dentre as quais históricas, socioeconômicas, geográficas, antropológicas, fundiárias, ecológicas para que sejam avaliadas somente então são emitidos relatórios técnicos de identificação e delimitação, conhecidos como **RTDI**.

Com este documento, as terras ficam aptas para seguir adiante na etapa de titulação, que só ocorre depois da **desocupação da área por pessoas não quilombolas**. Dependendo do caso, a finalização do processo pode levar bastante tempo, muitos anos, dado a negociação realizada.

O **título** é concedido, sem ônus financeiro, em nome das associações que legalmente representam as comunidades quilombolas. O documento deve ser registrado com a condição de que o território se mantenha **inalienável, imprescritível e impenhorável**.

RETROALIMENTANDO O PROCESSO

A Equipe Pedagógica¹⁶² tem em seu campo de ação um desafio grandioso que vale a pena ser destacado e sublinhado: *ser como acontecimento estruturante da mensagem histórica*. Compõe-se assim o processo de transformação, ressignificação, construção e reconstrução do conhecimento, refletindo sobre o processo e/ou (re) criando novas significações da temática como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem pautados no currículo vivo.

Cabe, assim, o que nos sinaliza Hilton Japiassu (2006):

Ora, hoje, cada vez mais tomamos consciência da historicidade de nossa existência. É baseando-nos em nossa experiência do pluralismo pós-modernos que não somente podemos pensar o ser como *acontecimento*, mas pensar a *verdade*, não mais como reflexo de uma estrutura eterna do real, mas como uma *mensagem histórica* que precisamos ouvir e à qual somos chamados a responder. (JAPIASSU, 2006, p. 124)

As mensagens históricas estão encetadas nas práticas culturais e cotidianas, ou mesmo as relações sociais que por sua vez não são transpostas de uma realidade social

¹⁶² Entendo como equipe pedagógica todos os sujeitos envolvidos no processo educacional formal escolar responsável pela coordenação das ações didáticas e pedagógicas que acontecem na escola, ou seja, todos que auxiliam a desempenhar da melhor maneira o processo de ensino formado por diretores, coordenadores e pedagogos e especialistas, responsável por engajar e integrar a escola à comunidade.

para outra. São formadas por práticas sociais, políticas, culturais familiares, enfim diversos construtos da vida diária, segundo Michel de Certeau (1998).

Importa destacar que a rede municipal possui em seu quadro escolar a primeira escola com estrutura “dita” quilombola de Salvador, Escola Municipal Ilha de Maré, localizada em Praia Grande/Ilha de Maré, que é celebrada na rede como a primeira escola cuja estrutura funcional e pedagógica esta totalmente arrolada ao público quilombola. Apesar da medida inovadora e expectativa positiva muitos são os desafios enfrentados por esta unidade escolar erguida como modelo, a saber: a) ser a única que a ofertar matrícula na Pré-Escola, Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos II; b) ser o centro das buscas para pesquisas, sobretudo de grupos de movimentos sociais, se universidades, de secretarias municipais atraindo um público para unidade, resta saber até onde terá fôlego para atender as demandas de todos; c) as contradições do processo, ou seja, a unidade escolar ser “dita” quilombola sem esta ocupando um espaço quilombola; d) as limitações dos profissionais em regime de contrato REDA que também não possuem vínculo local, exceto a Gestora; e) o “tempo da maré” que direciona se os educandos e os professores estarão nos unidades para as atividades diárias, para as entregas de produtos e realizações de visitas, acompanhamentos e formações de técnicos da Smed as unidades escolares quando não adentrar a área ou caminho escolar; f) esta arrolada junto ao Censo Escolar como Escola Rural e não como Educação Escolar Quilombola.

Conforme Mbembe (2001) a África, conforme a conhecemos, é uma invenção urdida por discursos exteriores aos povos africanos que não se reconhecem frente a tais discurso e representações. Tal proposição também possui equivalência com a questão quilombola, todavia não creio ser possível compreender desta maneira por conta do anacronismo. As práticas e costumes são constituídos de outras formas, desdobradas e resignificadas de diversas infinitas modos.

É importante, penso, enfatizar as habilidades, técnicas e os saberes locais mediando e tornando capital histórico, cultural e político legítimo que em geral são valorizados muito pontualmente e no âmbito da expressão cultural, ainda prevalendo a lógica urbanocêntrica e linear¹⁶³. Um exemplo esta nas culturas de renda de bilro, mariscada, bananada que poderia fazer parte do currículo entendendo-o como espaço

¹⁶³ Embora as escolas das ilhas sejam vistas como espaço rural ela é pensada dentro do contexto urbano, ou como costumam citar “do continente”, e em muitas situações saem prejudicadas por não serem tratadas de modo diferente.

territorial conflituoso de relações e conhecimentos e a escola um conjunto de relações sociais e de humanas.

Assim, aponto que a multirreferência no currículo deve se dar num círculo de relações, de comunicações, onde, por exemplo, um conhecimento seja remetido a outro, como forma de não se conceber o antropossocial sem o biológico, o biológico sem o físico, e assim por diante. Enfim, numa rede de solidariedade dialógica e ousada.

Dentre os discursos que aparecem muito situados no contexto quilombola esta o discurso de raça. Se for tomar por base Barbujani (2007) posso concluir que há apenas uma raça humana sendo que a espécie humana, pois há diferenças genéticas, ou seja, o que conhecemos como diferenças raciais em verdade possui significado ideológico e não científico.

Portanto, o conceito de raça é uma invenção humana, logo a discriminação, quaisquer que sejam, não tem base científica, mas teor histórico e social. Portanto, tem data e hora, tempo e espaço demarcados. Neste sentido, inexitem fronteiras nítidas entre os grupos humanos. As únicas divisas que me interessa são como cada indivíduo, categorias e grupo sociais destas localidades recebem, compreendem e reagem às mensagens em termos de suas próprias categorias culturais, discursos e políticas.

Retomo aqui a questão conceitual: é preciso atentar para o complexo uso dos termos conceituais, a exemplo de etnia, afro-brasileiro, afro-descendente e matriz africana. Sem haver uma análise/estudo sobre a compreensão de cada um destes termos em seu contexto cultural, torna difícil perceber as relações que abarcam o bojo em contexto com os objetos, sujeitos, práticas, processos e padrões do campo de discurso.

E, contudo, as questões ainda estão em aberto. O que tentei demonstra foi que, as representações e discursos podem ser apropriados ou impressos conforme motivação ideológica projetada, produzida pela interação dos sujeitos ou grupos envolvidos. Percebo que a história tende a ser um emaranhado de pontos de vista com tempo e espaços demarcados e neste caso pretendo examinar mais de perto as escolas “ditas” quilombolas de Ilha de Maré.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombolas e as novas etnias. In: Direitos territoriais das comunidades negras rurais.** In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p 43-81.

BARBUJANI, Guido. **A Invenção das Raças**. São Paulo: Contexto, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. vol. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ, 2018.

[FONSECA, M. B.](#) Nzinga Mbandi contra a colonização portuguesa de Angola. **Temporalidades**, v. 6, p. 113-125, 2014.

[FONSECA, M. B.](#) Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola. **Século XVII**. Belo Horizonte: Mazza ed., 2015.

[FONSECA, M. B.](#) RAINHA GINGA, IMBANGALAS E PORTUGUESES: AS GUERRAS NOS KILOMBOS DE ANGOLA NO SÉCULO XVII. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS** (Online), v. 41, p. 80-105, 2010.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GLASGOW, Roy. **Nzinga – resistência africana à investida do colonialismo português em Angola, 1582 – 1663**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Discutindo conceitos: “raça”, “diáspora”, “identidade” e História da África no Brasil**. In: LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Representações da África no Brasil: novas interpretações**. Recife: Bagaço, 2018.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. *Por uma história a partir dos conceitos: África, cultura negra e lei 10639/2003. Reflexões para desconstruir certezas*. In: SILVA, Lucas Victor; GUIMARÃES, Janaína; ARAÚJO, Bruno. (Org.). **História e contemporaneidade: articulando espaços, produzindo conhecimentos**. Recife: Editora da UFPE, 2016, v. 01, p. 334-371.

[MACEDO, José Rivair](#). Jagas, Canibalismo e "Guerra Preta": os Mbangalas, entre o mito europeu e as realidades sociais da África Central do século XVII. **História** (São Paulo. Online), v. 32, p. 53-78, 2013.

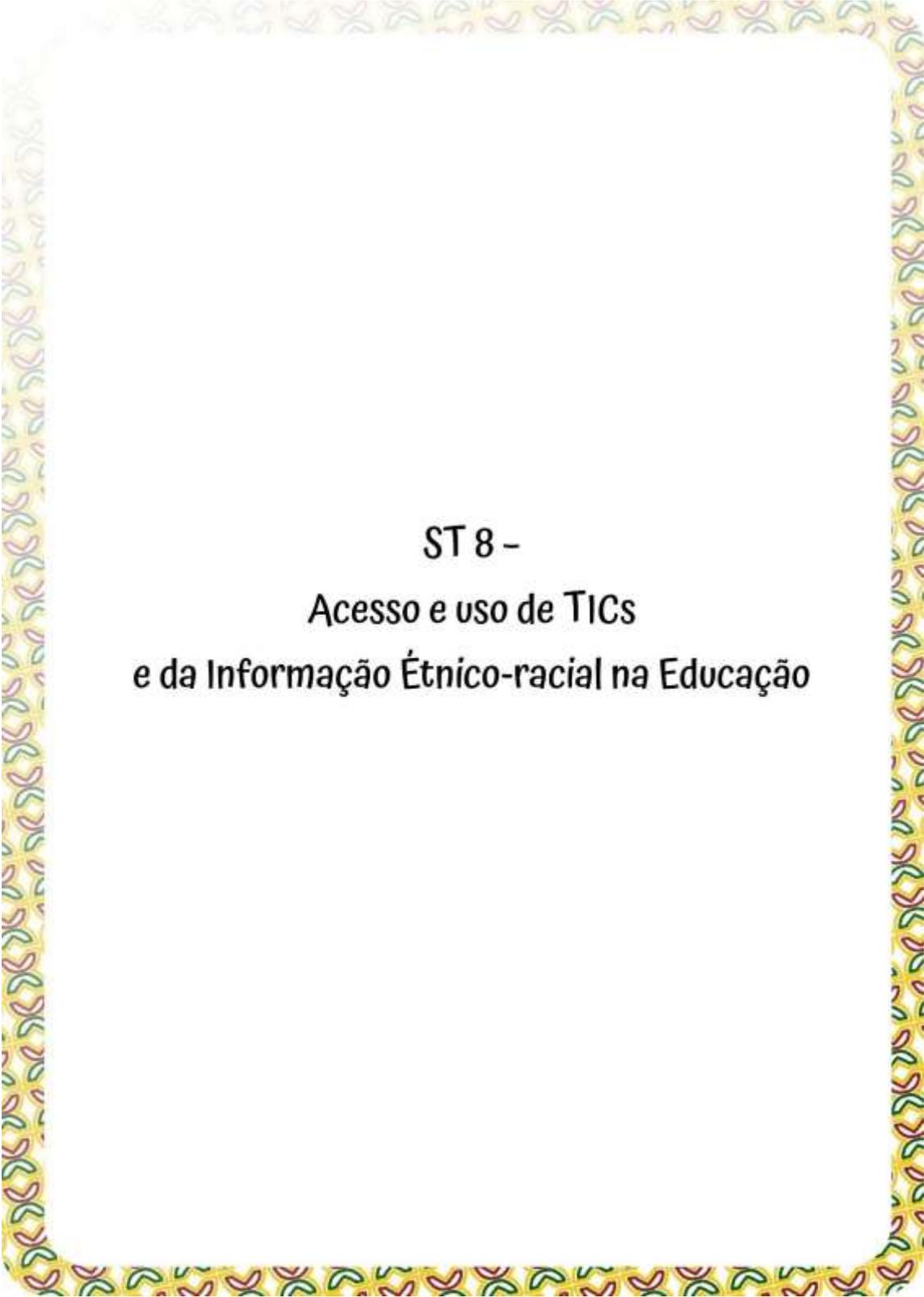
[MOTTA, Roberto](#). Palmares e o comunitarismo Negro no Brasil. **Ciência e Trópico**, Recife, v. 8, n.2, p. 215-229, 1980.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2013.

PANTOJA, Selma. **Nzinga Mbandi: Mulher, Guerra e Escravidão**. Brasília: Thesaurus, 2000.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como Vontade e como Representação**. São Paulo: UNESP, 2015.

PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.



ST 8 -
Acesso e uso de TICs
e da Informação Étnico-racial na Educação



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

ACESSO E USO DA INFORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL POR LGBTQI+ NEGROS/AS: REFLETINDO SOBRE A IDENTIDADE ECLIPSADA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO¹⁶⁴

Sérgio Rodrigues de Santana
Ewerton Alves

RESUMO

Apesar dos avanços do acesso e uso da informação direcionada aos grupos específicos na Sociedade da Informação e do Conhecimento. O racismo, o preconceito e a discriminação militante/sútil ainda permeiam as relações sociais, em que a cada oito horas um/a LGBTQI+ negro/a é vítima de homicídio. Os/as LGBTQI+ negros/as estão imersos/as em dois esquemas sociais de exclusão: o sistema inter étnico-racial brasileiro e o sistema inter sexualidade/sexo/gênero brasileiro em que ambos operam também no âmbito educacional. Fazendo emergir neles/as o conflito eclipsado, que envolvem forças do ego, mente, mundo e das representações que por sua vez produzem uma identidade eclipsada. Neste conflito há forças de distanciamentos e estranhamentos quanto à identidade étnico-racial, identidade sexual e identidade gênero. Este trabalho tomou como universo de estudo a comunidade LGBTQI+ focando o sujeito LGBTQI+ negro/a. Objetivou refletir acerca da informação étnico-racial na relação ensino-aprendizagem para minimizar o conflito eclipsado visando a reconstrução/ressignificação da identidade eclipsada dos sujeitos LGBTQI+ negros/as no âmbito acadêmico. O trabalho teve abordagem qualitativa e o método compreensivo-descritivo-interpretativo, pois, ele analisa as representações dos sujeitos na composição social, cultural, tecnológico, grupal e individual. O fio teórico foi a abordagem cognitivista que incide sobre as funções mentais: assimilação, acomodação, processamento e reflexos da informação quanto aos pensamentos, crenças e hábitos. Assim, ao considerar os aspectos do acesso e uso da informação étnico-racial no âmbito acadêmico de forma transversal; por meio dos núcleos de pesquisas/extensão e eventos acadêmicos. Significa atentar para à atualização dos aspectos da informação étnico-racial, que é qualquer elemento memorialístico, histórico e cultural da população negra brasileira na perspectiva do protagonismo e aceitação. Pois, seu acesso e uso pode refletir de forma individual e tem o potencial de promover reestruturação cognitiva acerca do distanciamento e estranhamento étnico-racial, como também na idealidade sexual e de gênero, amenizando o conflito eclipsado que produz uma identidade eclipsada.

Palavras-Chave: LGBTQI+ Negros/as. Informação Étnico-Racial. Contexto Universitário. Conflito Eclipsado. Identidade Eclipsada.

¹⁶⁴Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ).

1 INTRODUÇÃO

O espírito iluminista difundia ser necessário garantir os direitos dos sujeitos o que incluía o direito à informação e a educação. É neste fluxo de pensamento iluminista que o sujeito passa a entender a si mesmo e o tecido social onde estava inserido/a. No âmbito da Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC) o projeto iluminista ganha novos contornos. Reestruturado por condições básicas que efetivam as políticas de acesso e uso, especialmente, da Informação Étnico-Racial (IER) e da educação, ambas, direcionada aos grupos específicos e subalternos o que inclui os sujeitos LGBTQI+¹⁶⁵ negros/as situados/as nos contextos educacionais (FORTES, 1981; AQUINO, 2009; SPIVAK, 2010).

No contexto acadêmico a disseminação da IER tem acontecido por que houve a) entrada de sujeitos politizados nos contextos acadêmicos que abordam temáticas lacunares e de inclusão das políticas de interesses de promoção de visibilidade dos grupos específicos no âmbito social e educacional (AQUINO, 2009). Para Aquino (2009), na SIC há coexistência de diversidade culturais, grupais e individuais. Porém, apesar dos avanços no âmbito da SIC quanto à relação informação e a educação. O racismo, preconceito e a discriminação ainda permeiam as relações sociais que operam por meio de dois sistemas de exclusão sociais, o Sistema Intre Étnico-Racial Brasileiro (SIERB) e Sistema Inter Sexualidade/Sexo e Gênero Brasileiro¹⁶⁶ (SISSGB). Que produzem violência nos corpos e *psiques* LGBTQI+, pois, um/a LGBTQI+ negro/a é assassinado há cada oito horas no Brasil (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017).

Esse trabalho tomou a comunidade LGBTQ+ como grupo específico, focando o/a LGBTQI+ negro/a. Objetivou refletir como se estabelece a relação: acesso e uso da IER na relação ensino-aprendizagem como estratégia para a reconstrução/ressignificação da identidade dos sujeitos LGBTQI+ negros/as no âmbito do contexto acadêmico. O trabalho teve abordagem qualitativa, destacando o carácter compreensivo, descritivo e interpretativo com que se analisa os fenômenos sociais, valorizando as ações e a função ou papel dos sujeitos em sua interferência no construto social da realidade (MASINI,

¹⁶⁵ Sigla utilizado atualmente no Brasil, que corresponde: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas intersex.

¹⁶⁶ O sexo diz acerca das características físicas e biológicas. O gênero, dos aos aspectos culturais, históricos e sociais que classificaram os sujeitos a partir das diferenças percebidas entre os sexos. E a sexualidade ou orientação sexual, refere às práticas sexuais dos sujeitos.

2004) para compreender a relação: acesso e uso da informação étnico-racial, educação, ensino-aprendizagem e conflito eclipsado. Uma vez que esse método pode analisar o contexto social/cultural, grupal e individual, o papel, seus comportamentos, posturas e atitudes dos sujeitos e suas representações na composição social amplo e específicos. Tem como orientação teórica aspectos da abordagem cognitivista que incide também sobre as funções mentais quanto aos processo de assimilação, acomodação, processamento e reflexos da informação quanto a reconfiguração dos pensamentos, crenças e hábitos que emergem no contexto educacional (DAVIDOFF, 2001; ATKINSON *et al*, 2002; SILVA, 2013; SANTANA, 2016; FERNANDES, ÁLVARES, 2019).

2 SER LGBTQI+ NO SISTEMA INTER SEXUALIDADE, SEXO E GÊNERO BRASILEIRO

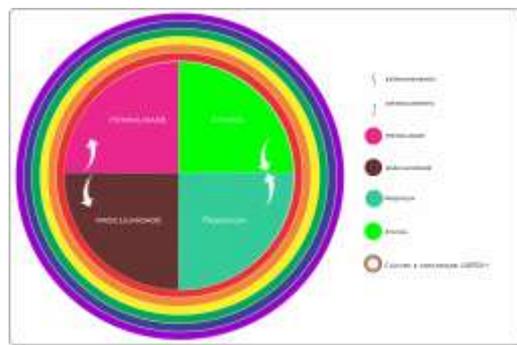
A Rebelião de *Stonewall*¹⁶⁷, anos 60, Nova York/EUA foi o marco referente à visibilidade e empoderamento dos corpos e *psiques* subalternos. Pois, até então havia um distanciamento geográfico do sujeito LGBTQI+ do padrão normativo: homem, (...), hétero (VEIGA, 2018). No Brasil, a ocupação da poluição LGBTQI+ nos espaços para além dos guetos aconteceu com a primeira Parada do Orgulho LGBTQI+ de São Paulo em 1996, se figurando o marco de promoção da visibilidade dos sujeitos LGBTQI+ no contexto social amplo (SANTANA, 2015). De *Stonewall* às paradas LGBTQI+, a militância LGBTQI+ tomou novas expressões. Incluindo a entrada e sujeitos LGBTQI+, nas esferas de poder, em especial, nas confrarias acadêmicas. Ao qual produção e disseminação de informação acadêmica têm provido relativo avanço quanto à visibilidade LGBTQI+. Principalmente, informações oficiais LGBTQI+ que fazem a vigilância da efetivação, manutenção e melhorias dos mecanismos jurídicos e das políticas públicas que protegem e garantem o direito de ir e vir, de se expressar, e viver um projeto original de vida no âmbito do contexto social amplo (sociedade geral) e específico (comunidade LGBTQI+).

Apesar da relativa visibilidade LGBTQI+ no âmbito social amplo, ainda há um distanciamento e estranhamento entre os/as LGBTQI+ e heterossexuais. Como também um distanciamento e um estranhamento entre os/as LGBTQI+ no âmbito da comunidade

¹⁶⁷ Eclodiu em 1969 como um conjunto de conflitos entre os/as LGBTQI+ e a polícia nova-iorquina, pois, naquela época os bares LGBTQI+ nos EUA eram invadidos constantemente por policiais que inspecionavam e prendiam os sujeitos que vestiam mais de três peças do sexo oposto, havendo reação dos/as frequentadores/as do bar *Stonewall Inn*.

LGBTQI+, tendo o SISSGB. Pois, a comunidade LGBTQI+ é composta por muitos mais grupos e tipos que não estão representados/as na sigla atual. Porém, todos os grupos e tipos são atravessados pelas dimensões de sexualidade e gênero, fazendo emergir dois fenômenos intimamente ligados, em que cada um destes fenômenos tem duas faces. Em que esses dois fenômenos permeiam as relações pela atração: a) sentimental/afetiva/emocional na extensão social; b) sentimental/afetiva/emocional na extensão romântica; b) emocional/estética/sensuais na extensão sexual e c) financeira/econômicas que podem potencializar a extensão social, romântica e sexual no âmbito específico, como demonstra a Figura 1.

Figura 1: Sistema Inter Sexualidade/Sexo/Gênero Brasileiro



Fonte: Pesquisa, 2019.

Sendo assim, visualizando o SISSGB na Figura 1, a relação a) feminilidade (rosa) e masculinidade (marrom) envolvem o conteúdo de gênero e tende a promoção do distanciamento, e relação ativo/a (cinza) e passivo/a (branco) que envolve o conteúdo de sexualidade/sexo tende a promover um estranhamento. Para a homossexualidade masculina diz a respeito dos encaixes anatômicos, e no caso da homossexualidade feminina refere-se à atitude. Em ambos os fenômenos há LGBTfobia, embora, a feminilidade e posição passivo/a na maioria das vezes são associadas como características negativas, enquanto a masculinidade e a posição ativo/a são os polos positivos. Ambas as polarizações negativas x positivas são resquícios da cultura machista operando na cultura e comunidade LGBTQI+. Havendo forças fóbicas quanto a tudo que se caracteriza demais heteronormativo e homonormativo. De tal modo, deve-se ser compreender que essas características não são padrões para diminuir os sujeitos diferentes delas e vice-versa, são percepções e formas de se colocar no mundo (SANTANA, 2017). Neste fluxo, de acordo com a Figura 1 quando um/a LGBTQI+ com característica que considera másculo percebe outro/a LGBTQI+ com feminilidade, há probabilidade de que a feminilidade se figura

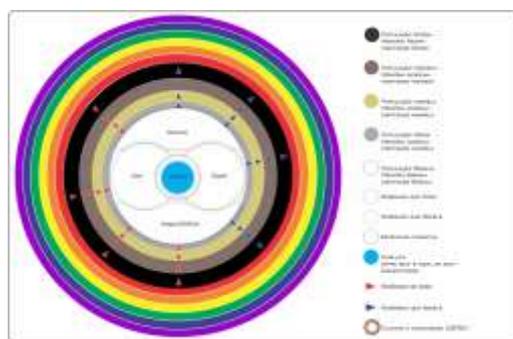
negativa. O/a LGBTQI+ masculino pode demonstrar seu preconceito/discriminação por meio do olhar de desaprovação, da crítica verbal, dos chistes, do isolamento, de tal modo tornado o/a LGBTQI+ que apresenta feminilidade invisível e inferior. Por sua vez, para diminuir o/a LGBTQI+ masculino o/a LGBTQI+ que apresenta feminilidade crítica o sujeito masculino de enrustido/a (encubado) e também passivo, pois, assim tenta se desconstruir a masculinidade que o sujeito masculino tanto valoriza. Ou seja, pode até ser masculino, porém é passivo/a como se fosse negativo a posição passiva (SANTANA, 2017).

Ao se referir à relação passivo/a e ativo/a no tocante a sexualidade, o que se percebe é que na comunidade LGBTQI+ é até aceitável – pelo menos de forma especulativa – que qualquer LGBTQI+ transite pelas duas posições sexuais. Mas, se o/a LGBTQI+ se declara apenas passivo/a, o mesmo pode sofrer a crítica de qualquer LGBTQI+. Curiosamente, na comunidade LGBTQI+ é perpassada pela representação social de que os/as LGBTQI+ que apresenta feminilidade são passivos/as, enquanto os/as LGBTQI+ masculinos são apenas ativos/as. Sendo esse uma questão sem repostas, pois, não há como afirmar com será a performance sexual de um/a LGBTQI+ (SANTANA, 2017).

3 SER NEGRO/A NO SISTEMA INTER ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRO

Do período colonial à SIC as relações sociais no Brasil ainda operam pelas hierarquia das cores (BARROS, 2009), como evidencia a Figura 2:

Figura 2: Sistema Inter Étnico-Racial Brasileiro



Fonte: LOUREIRO, 2004.

Na SIC o racismo ocorre no SIERB como demonstra a Figura 2, promovido na

hierarquia das cores representado por dois polos que interagem, isso quando se foca o negro e branco. Ao qual o modelo branco é o padrão sendo o núcleo (círculo branco), e o outro polo se configura o/a negro/a. No núcleo estão vivendo os sujeitos brancos/as possuidores/as dos bens materiais e simbólicos. Ainda segundo Loureiro (2004) revela que há dois movimentos entre os dois polos: um que atrai, outro que repulsa, fazendo a manutenção do *status quo* que privilegia os sujeitos brancos/as. Ao mesmo tempo que o modo de vida do sujeito branco é disseminado ele desvaloriza os aspectos sociais, culturais, tecnológicos, comportamentais da população negra brasileira. Fazendo com que os sujeitos negros/as se sintam inferiores e invisibilizados/as. Assim, a memória social, coletiva e individual, a identidade e intersubjetividade/subjetividade dos sujeitos negros/as ficam abaladas, potencializando um conflito cognitivo que emerge do ego, mente, mundo e representações que promovem o distanciamiento étnico-racial (DAVIDOFF, 2001; CHABET, 2004). O conflito cognitivo identitário pode emergir e pode ser potencializado, pois, segundo Loureiro (2004) revela que o polo branco produz um movimento ambivalente atração e repulsa, como demonstra as setas vermelhas e azuis, da Figura 2. E ambos, atração e a repulsa têm a intenção de fazer manutenção do *status quo* que privilegia os/as brancos/as como protagonismo social no SIERB (LOUREIRO, 2004). O polo branco não exclui as outras etnias de forma abruptamente. Existem uma possibilidade de o sujeito negro/a chegar ao núcleo, acontecendo uma vez o distanciamiento pelo conflito cognitivo (DAVIDOFF, 2001). Para isso, o sujeito deve se ajustar às condições, eles/elas teriam que deixar a sua própria cultura raiz, seus valores para trás, para pelo menos se aproximar do modelo branco. Contudo, no que diz respeito ao negro/a, quanto mais ele apresenta características afros e tons de mais escuro de melanina suas chances de chegar ao núcleo do sistema são reduzidas (LOUREIRO, 2004).

4 ORIGEM, CONCEITO E ALCANCES EDUCACIONAIS DA INFORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

No âmbito da SIC é possível ser empático/a e ético/a de forma acadêmica sobre a diversidade cultural, grupal e individual focando os aspectos da memória, história e cultura da população negra, dos mecanismos jurídicos, das políticas públicas e dos mecanismos e artefatos tecnológicos de um grupo específico. Assim, a produção acadêmica no âmbito da ciência social aplicada e humana somente tem sentido quando ela alcançando todos os sujeitos e grupos que compõem a SIC. Quando isso não acontece

ela deixa de exercer a *priori* a Responsabilidade Social acadêmica, e essa produção perde sua qualidade de conhecimento prático e libertador (AQUINO, 2009). Assim, a IER emerge do fluxo da empatia, ética e da responsabilidade acadêmica que delimitam a noção da Responsabilidade Social no âmbito acadêmico quanto os grupos específicos (SANTANA, OLIVEIRA, LIMA, 2016). Como terminologia e conceito a IER emergiu no grupo de pesquisa NEPIERE/GEINCOS por meio da dissertação “Afrodescendência, memória e tecnologia: uma aplicação do conceito de informação etnicorracial ao projeto “A Cor da Cultura”, de 2010 da autoria de Henry Pôncio Cruz de Oliveira. A CI é sistema de produção de conhecimento compreendida interdisciplinar, pós-moderna, e, maiormente, entendida como uma ciência social que tem no seu escopo os diversos sujeitos sociais (SARACEVIC, 1996). Sendo assim, seu conceito de IER se articula ao qualquer sistema de produção de conhecimento que figura o sujeito humano e suas necessidades social, cultural, grupal, individual, instrumental/tecnológicas e cognitiva. Assim, se compreende como:

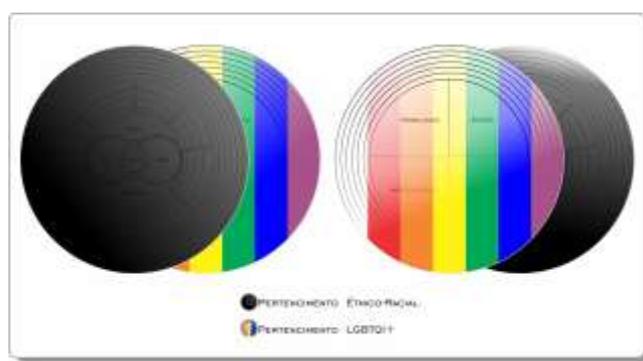
[...] todo elemento inscrito num suporte físico, (tradicional ou digital), passivos de significação linguística por parte dos sujeitos que a usam, e tem o potencial de produzir conhecimento sobre os elementos históricos e culturais de um grupo étnico na perspectiva da afirmação desse grupo étnico e considerando a diversidade humana (OLIVEIRA, 2010, p.56).

Assim, a IER é qualquer dado, informação e conhecimento que atualiza e ao mesmo tempo são os aspectos direcionados ao qualquer grupo étnico-racial. Contudo, sem invisibilizar, reduzir e depreciar qualquer outro étnico-racial (OLIVEIRA 2010; SANTANA, OLIVEIRA, LIMA, 2016). O acesso e uso da IER garantida pela Lei 10.639/03 apenas no contexto escolar colaborando na relação ensino-aprendizagem. Contudo, no acadêmico ela é disseminada pelos; conteúdos transversais em sala de aula quando o/a docentes é sensível as temáticas de inclusão. E pelos núcleos de pesquisas /extensão e eventos acadêmicos, seminários, encontros e fóruns, pois, eles também incluem temáticas de inclusão de sujeitos, grupos e culturas. Colaborando assim para que educação, no âmbito universitário formando sujeitos conscientes sobre suas individualidades, especialmente, sobre a pertença étnico-racial, sexual e de gênero (BRASIL, 2003; AQUINO, 2009).

5 SER LGBTQI+ NEGRO/A E O PAPEL DA INFORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL QUANTO AO CONFLITO E IDENTIDADE ECLIPSADA

O conflito eclipsado se entende por um conflito cognitivo que emerge na relação ego, mente, mundo e as representações individuais contraditórias pela distorção e manipulação da informação acessada por um determinado sujeito. Ao qual ele é submetido pelas excitações da realidade externa social ampla e específica. Mas, também pelas excitações internas no que se refere às representações tanto produzidas pelo SIERB como também pelo SISSGB (CHABET, 2004). Esse conflito, que ao mesmo tempo pode ser importante para construir um novo conhecimento, pode ser também uma força geradora da frustração e dissonância cognitiva. E quando isso acontece, no âmbito da faceta étnico-racial e a tríade sexualidade/sexo/gênero ele envolve forças de distanciamentos/estranhamentos no âmbito da realidade social externa ampla e/ou específica no jogo do protagonismo e antagonismo, Figura 4.

Figura 3: Conflito e identidade eclipsada



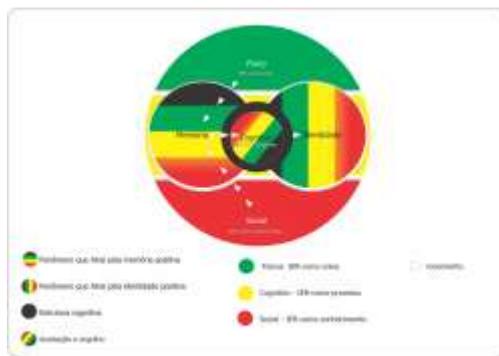
Fonte: Pesquisa, 2019.

No conflito eclipsado envolve o racismo, o preconceito e a discriminação que passam a operar dependendo da percepção do sujeito. No caso do racismo, ele opera mais efetivamente por excitações externas é quando a identidade étnico-racial é fragilizada. Ao qual a identidade étnico-racial é posta em segundo plano, como evidencia a Figura 3, a colocando sempre como antagonista, potencializando e a fragilizando cada vez mais. Quanto ao preconceito e a discriminação no conflito eclipsado eles operam pela identidade Sexualidade/Sexo e gênero nas excitações internas e quando ela já se encontra fragilizada, confusão, indefinida, dissonantes e/ou está em processo de formação. Assim, emerge a identidade eclipsada no sujeito, ao qual ele/ela sempre deixa algo para trás, como evidencia a Figura 3, silenciando de forma consciente ou inocentes, produzindo assim alívios temporários.

Assim, a luta do/a LGBTQI+ negro/a é dupla, embora, se interligue em alguns pontos. No contexto social amplo, pela identidade étnico-racial o sujeito negro/a lida com o padrão: homem, +branco, hétero. No contexto social amplo, pela identidade sexual e de gênero o LGBTQI+ lida com o padrão: homem, +branco, +hétero. No contexto social específico, pela identidade sexual e de gênero o/a LGBTQI+ lida com o padrão: homem, branco, hétero, +ativo, +masculinizado. No contexto social amplo, pela identidade sexual e de gênero e identidade étnico-racial, o/a LGBTQI+ negro/a lida com o padrão: +homem, +branco/a, +hétero, ativo/a, +masculinizado/a. No contexto social específico, pela identidade sexual e de gênero e identidade étnico-racial, o/a LGBTQI+ negro/a lida com o padrão: homem, +branco, +ativo, + masculinizado. Assim, tanto no contexto social amplo quanto no específico existem desconforto. Urgindo a necessidade de agentes sociais e institucionais LGBTQI+ desenvolverem estratégias quanto às práticas informacionais no âmbito da comunidade LGBTQI+. Para compreender o mundo, a comunidade LGBTQI+; as causas, comportamentos e consequências sobre o racismo, o preconceito e a discriminação direcionados aos diversos corpos e *psiques* LGBTQI+ (LOUREIRO, 2004; SANTANA, 2017; ARAÚJO, 2017; VEIGA, 2018).

Assim, ao considerar o SIERB o SISSGB e IER, a IER é qualquer dado, informação e conhecimento sobre a poluição negra, o que inclui também as questões de sexualidade e gênero. Seu acesso e uso da IER como estratégia para desarticular o SIERB por consequência desarticula o SISSGB. Essa desarticulação por meio da IER começa pelas memórias, indo de encontro a cognição e a identidade na relação metamorfósica da IER como coisa, conhecimento e processo, como demonstra a Figura 4 (BUCKLAND, 1991). Embora, é preciso deixar claro quanto à necessidade da participação dos/as agentes sociais e institucionais LGBTQI+ quanto às práticas informacionais no âmbito da comunidade LGBTQI+ quanto à identidade sexual e de gênero pautadas na noção epistêmica de um conceito de Informação Gênero-Sexualidade.

Figura 4: O seu papel social, individual e cognitivo da IER



Fonte: Pesquisa, 2019.

Assim, a IER objetiva tanto a construção e/ou manutenção das memórias tendo o sujeito negro/a como protagonista, e agregando ao protagonismo as questões de sexualidade/sexo e gênero. Sendo essa memória coletiva, que é uma construção grupal vivida, oral, normativa e plural (HALBWACHS, 2004). A memória social, essa que é essa construção grupal coletiva, mas, representada e compartilhada por acervos de arquivos, bibliotecas e museus, unidades e outras fontes de informação. E memória individual, com faculdade humana de acomodar, assimilar, acessar e disseminar as informações, sentimentos e experiências, sobre o mundo e si mesmo (DAVIDOFF, 2001; OLIVEIRA, RODRIGUES, 2011). Uma vez o sujeito negro/a situado de forma positiva pode implicar na reconfiguração das estruturas cognitivas, do ego potencializando diluição dos conflitos de aceitação, orgulho e, sobretudo da identidade negra no âmbito das questões de sexualidade/sexo e gênero (OLIVEIRA 2010; SANTANA, OLIVEIRA, LIMA, 2016).

Como qualquer elemento inscrito num suporte físico, tradicional como também digital. A IER toma forma de informação-como-coisa (parte verde superior) Figura 4. Ao qual pode ser qualquer fonte de informação que abordam a identidade sexual e de gênero da população negra. Emergindo da interseção entre memória social e coletiva e acessada por apenas um sujeito e constituindo-se memória individual (HALBWACHS, 2004). Candau (2012, p. 16) enfatiza que os laços fundamentais entre memória e identidade estão intimamente ligados. Ao qual “[...] é a memória, faculdade primeira, que alimenta a identidade”. Assim, construir uma memória coletiva e social acerca dos grupos minoritários pode contribuir na construção das identidades destes grupos específicos. Ao qual o conteúdo acessado e usado versa na memória individual direciona a estrutura para cognitiva como evidência a Figura 4 (BUCKLAND, 1991; DAVIDOFF, 2001; OLIVEIRA, 2010).

No que versa significação linguística do/a negro/a que a usa, isso implica na IER como Informação-como-processo (círculo central) Figura 4 (BUCKLAND, 1991; OLIVEIRA, 2010). Tratando-se de um processo cognitivo, na significação refere-se à reestruturação pensamentos disfuncionais, automáticos e inconscientes que compõe as crenças, os hábitos e os pensamentos limitantes que permeiam a *psique* dos/as negros/as quanto ao antagonismo nas narrativas clássicas. Incluindo os conteúdos que tiram a condição humana das mulheres e homens cis e trans negros/as pela hiperssexualização e profanação dos corpos, os/as transformando em objetos e por representações sociais fetichistas que agregam: a) masculinidade, virilidade e dimensões fálicas do homem negro b) sexualidade, exotividade e exuberância da mulher negra e corpo acessível para práticas sexuais. Essa que é estruturada de forma inconsciente, que refere ao que não sabemos sobre nós, mesmo assim aprendido; o consciente, o que sabemos sobre nós; a intersubjetividade, o que aprendemos com o grupo; a subjetividade, o que tornamos das aprendizagens particular. Assim, a reestruturação cognitiva pela IER promove uma mudança de perspectiva, promove um novo significado a algo e reformula a maneira de interpretação das situações, vivências e experiências (DAVIDOFF, 2001).

Quanto ao potencial de produzir conhecimento sobre os elementos históricos, memorialísticos e culturais de um grupo étnico-racial versa sobre a informação-como-conhecimento (parte vermelha inferior) Figura 4 (BUCKLAND, 1991). No bojo dos conhecimentos acumulados, mas, sobretudo, desmitificado e reducionistas sobre um determinado grupo étnico-racial estão os processos de produção e disseminação de artefatos da cultura como músicas, danças, teatro e TV, moda, culinária e gastronomia; linguagens e expressões corporais; crenças e religião, formas de comportamento coletivo, costumes, regras morais e de condutas técnicas e tecnologias (OLIVEIRA 2010; SANTANA, OLIVEIRA, LIMA, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na SIC, no contexto universitário a luta do/a LGBTQI+ negro/a é dupla. Isso ocorre porque o racismo, o preconceito e a discriminação militante e/ou sutil ainda permeiam as relações sociais. Pois, os sujeitos LGBTQI+ negros/as estão imersos/as em dois esquemas sociais de exclusão. O SIERB e SISSGB que produzem violência simbólica e física nos corpos e *psiques* LGBTQI+ negros/as. Se instanciando por duas vias: a) homicídios, fazendo uma vítima a cada oito horas; b) conflito eclipsado, que é a

discrepância informacional entre as representações sociais e a percepção de cada sujeito LGBTQI+ negro/a. Conflito que produz uma identidade eclipsada, que o jogo de antagonismo e protagonismo quanto aos atributos étnico-racial, identidade sexual e identidade gênero. A disseminação da IER no contexto acadêmico se torna pertinente, pois, atualização dos aspectos da informação étnico-racial, que é qualquer elemento memorialístico, histórico e cultural da população negra brasileira na perspectiva do protagonismo e aceitação. Uma vez, que seu acesso e uso pode refletir de forma individual promovendo reestruturação cognitiva acerca do distanciamento e estranhamento étnico-racial, como também na idealidade sexual e de gênero, amenizando o conflito eclipsado que produz uma indenidade eclipsada.

Referências

AQUINO, M. A. **Memória da Ciência: A (in) visibilidade dos (as) negros (as) na produção do conhecimento da Universidade Federal da Paraíba.** (Projeto de Pesquisa) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

ARAÚJO, C. A. Á. O que são “práticas informacionais”? **Informação em Pauta**, v. 2, p. 217-236, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6254121>. Acesso em: 04 fev. 2019.

ATKINSON, L. R. *et al.* **Introdução à psicologia de Hilgard.** Porto Alegre: ArtesMédicas, 2002.

BARROS, J. D. **A Construção Social da Cor: diferença e desigualdade na formação da Sociedade Brasileira,** 2009.

BUCKLAND, M.K. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science (JASIS)**, v.45, n.5, p.351-360, 1991. Disponível em: <http://www.uff.br/ppgci/editais/bucklandcomocoisa.pdf>. Acesso em 22 abr. 2015.

BRASIL. Lei federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, de 09/01/2003.

CANDAU, J. **Memória e identidade.** Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CHABET, C. **Psicanálise e métodos projetivos.** São Paulo: Vetor, 2004.

DAVIDOFF. L. L. **Introdução a Psicologia.** 3 Ed. São Paulo: Person Makro Books, 2001.

FERNANDES, J. A. C.; ÁLVARES, L. M. A. de R. Gestão do conhecimento e psicologia: interface entre duas ciências. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v.29, n.1, p. 31-50, jan./mar. 2019.

FORTES, L. R. S. **O Iluminismo e os Reis Filósofos**. 7a ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRUPO GAY DA BAHIA (Brasil). **Relatório anual do Grupo Gay da Bahia (GGB) 2017**. Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wpcontent/uploads/2012/10/ranieribarrera01.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

LOUREIRO, S. A. G. **Identidade étnica em re-construção**: a resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humana. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

MASINI, E.F.S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação *In*: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9ed. São Paulo:Cortez, 2004. p. 61-67.

OLIVEIRA, H. P. C. **Afrodescendência, memória e tecnologia**: uma aplicação do conceito de informação etnicorracial ao projeto “A Cor da Cultura”. João Pessoa, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, E. B.; RODRIGUES, G. M. O conceito de memória na Ciência da Informação: análise das teses e dissertações dos programas de pós-graduação no Brasil. **Liinc em Revista**, v.7, n.1, março 2011, Rio de Janeiro, p. 311 – 328. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3302/2918>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

SANTANA, R. S. Você é Passivo, Ativo, Flex, Gouinage ou nenhuma? *In*: **Kitsch Homocultura Paraibana**, 2017. Disponível em: <https://kitschhomocultura.wordpress.com/2017/02/24/voce-e-passivo-ativo-flex-gouinage-ou-nenhuma/>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SANTANA, S. R. OLIVEIRA, H. P. C.; LIMA, I. F. **INFORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA MEMÓRIA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GRUPO NEPIERE**. *In*: XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da informação (XVII ENANCIB), 2016, Bahia. **Anais eletrônicos...** Bahia: UFBA, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/S%C3%A9rgio%20Kaf%C3%A9/Downloads/4136-12027-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

SANTANA, S. R. PARADA DO ORGULHO LGBT PESSOENSE: memória, avanços, problemáticas, críticas, edição 2015 e a perspectiva de Anita Di Bourbon. *In*: **Kitsch Homocultura Paraibana**, 2015. Disponível em: https://kitschhomocultura.files.wordpress.com/2015/07/bkhcparaibana-joc3a3o-pessoa_pb-n-5-20-julho-de-2015-32.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

SILVA, E. A. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. In: **Revista Angolana de Sociologia**, 12, 2013. Disponível em: <http://ras.revues.org/740>. Acesso em: 21 jul. 2013.

VEIGA, L. As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. **Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL**, Salvador, v.12; n. 01, jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5176>. Acesso em: 26 fev. 2019.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

USO DE TICS EM AMBIENTES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ROBÓTICA EDUCACIONAL ENVOLVENDO A POPULAÇÃO NEGRA

João Vilhete Viegas d'Abreu

1 INTRODUÇÃO

Escrever e publicar artigos sobre produção de pesquisa na área de Robótica Educacional (RE) é algo que fazemos há aproximadamente 30 anos, porém, neste texto, tentaremos apresentar uma escrita um tanto quanto diferente, em uma abordagem que vá além da visão eurocêntrica da origem das tecnologias, incluindo-se aí o continente africano. Nas palavras de Carlos Machado, na dedicatória¹⁶⁸ escrita para mim em meu exemplar do livro *Gênios da Humanidade*, o que se constata, ao lermos a história da conquista tecnológica humana, é que nós negros(as) somos sempre esquecidos. Isso é algo que vem sendo reproduzido por muitos e muitos séculos. Entretanto, podemos, devemos e temos a obrigação de reescrever essa história. Nesse contexto, cada um de nós, negros(as) ou não, pode, na sua respectiva área de conhecimento, iniciar um trabalho que busque mostrar que artefatos como caixa de correio, pino de golfe, semáforo, geladeira, caneta-tinteiro, filamento de carbono da lâmpada elétrica, resistores elétricos, controle eletrônico para marca-passos e barramento para computadores são tecnologias inventadas por africanos ou afrodescendentes (MACHADO; LORAS, 2017). Nas áreas de pesquisa do autor deste texto, que são a Robótica Educacional (RE) e a Educação étnico-racial, áreas de conhecimento interdisciplinar, de alguma forma já desenvolvemos dispositivos robóticos utilizando parte das invenções acima citadas sem nunca nos atermos ao fato de que foram tecnologias criadas por africanos ou afrodescendentes. Tudo sempre foi visto

¹⁶⁸ A África possui o registro mais antigo do mundo da conquista tecnológica humana: as ferramentas de pedra foram encontradas no leste do continente. No entanto, a história da ciência, tecnologia e inovação desse continente tem recebido pouca atenção em comparação com outras regiões do mundo, devido à escravidão, ao colonialismo, ao imperialismo e ao racismo. O continente africano desenvolveu notáveis avanços em matemática, metalurgia, arquitetura, ciências sociais, química, entre outros campos (MACHADO; LORAS, 2017, sem página numerada, dedicatória escrita à mão, aos autores deste texto, no livro MACHADO, C. E. D.; LORAS, A. B. **Gênios da Humanidade**: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente).

e ensinado numa abordagem eurocêntrica, segundo a qual nós negros(as) nunca tivemos contribuição alguma.

A educação, por meio da escola, é o melhor caminho para mudarmos essa história. É preciso que as crianças negras aprendam uma história da invenção das tecnologias diferente daquela que aprendemos, de modo que o seu povo, as suas origens e os inventos produzidos pelos seus antepassados, os quais sempre foram considerados como construtos eurocêntricos, sejam valorizados. Isso posto, faz-se importante começar a fomentar diálogos e ações que busquem a inserção da RE no seio das discussões das questões negras, amparadas pela lei 10639/2003, bem como estabelecer contatos que auxiliem na implementação de atividades que propiciem a utilização da RE focada na educação étnico-racial, como forma de valorização e inclusão da população negra no desenvolvimento de tecnologias.

Buscamos, portanto, no ensino da RE, valorizar um ensino da tecnologia focado nos preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando que o

ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 12).

A contribuição da RE, nesta pesquisa, se dará, sempre que possível, na construção de dispositivos robóticos cujo funcionamento envolve princípios tecnológicos de alguma invenção realizada por africanos ou afrodescendentes. Com isso, buscamos, por um lado, investigar o aprendizado de conceitos científicos presentes no currículo escolar e, por outro, realizar na prática trabalhos com vistas a fortalecer as políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização dos(as) negros(as) e de sua história, cultura e identidade.

2 ALGUMAS INVENÇÕES AFRICANAS

Esta seção apresenta algumas invenções africanas que contribuiriam para a história da humanidade, buscando estabelecer uma conexão destas com o ensino de Robótica Educacional (RE) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais, ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tendo como base a perspectiva apresentada por Machado e Loras (2017), apresentaremos (apenas) alguns campos do conhecimento cujas contribuições negras foram fundamentais ao progresso da Ciência, mas que nunca, ou pelo menos dificilmente, são mencionadas nos currículos escolares da educação básica e superior brasileiras. Começamos pela Matemática.

2.1 Matemática

Ao tratarmos da Matemática, apresentamos o Osso de Ishango (Figura 1), o qual se trata de “uma ferramenta datada do Paleolítico Superior, descoberta em 1960 na República Democrática do Congo, na África, entre 20000 e 18000 a. C” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 38). Esse osso era uma ferramenta que servia para realizar operações de multiplicação, divisão e cálculo matemático simples. A ferramenta também servia como calendário lunar, de seis meses, e como instrumento de controle do ciclo menstrual.



Figura 1: Osso de Ishango
Fonte: Machado e Loras (2017).

No contexto de desenvolvimento de atividades da Robótica Educacional, esse tipo de ferramenta, datada de 20000 e 18000 a. C, poderia ser apresentada, mesmo sob a forma de imagens como esta que aqui trazemos, aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cálculos matemáticos daquela época são ensinados atualmente sem que seja feita nenhuma relação com a origem da Matemática. No contexto da RE, buscaremos, ao utilizarmos esses cálculos, trazer à tona contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática (BRASIL, 2004). A seguir, será possível observarmos que a Física também se iniciou no continente africano.

2.2 Física

A Física se constitui como uma das bases das Ciências Naturais. Segundo Machado e Loras (2017, p. 43), “os egípcios já utilizavam conceitos de Física como sifões para transferência de líquido e tinham conhecimento da pressão do ar”. A Matemática, a Astronomia e a Mecânica dos egípcios influenciaram cientistas como Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650) e Johannes Kepler (1561-1650), os quais serviram de base para que Newton (1725-1807) desenvolvesse a sua teoria. Portanto, a Física como Ciência, tal qual a estudamos, teve a sua origem na África com os egípcios. No contexto de trabalho com a RE, conceitos científicos de Física, como força, velocidade, atrito, espaço, tempo, dentre outros, são amplamente trabalhados sem nunca discutirmos a Ciência da qual estes se originaram. Há que se buscar trabalhar a origem desses conceitos subsidiadores da Ciência legitimada pelo ocidente sob uma nova abordagem que valorize a educação étnico-racial, formando-se a consciência de que o povo negro deu uma contribuição relevante para o mundo científico, no entanto, a apropriação desses conceitos pela ciência branca, epistemocêntrica, diluiu-a e apagou-a.

2.3 Química

Ao tratarmos da Química, também percebemos o domínio dessa Ciência pelos egípcios entre 1550-1075 a. C. Nessa época, conhecimentos de Química já eram utilizados na fabricação de perfumes, pois “entre os egípcios todo o prazer parece ser, antes de mais nada, uma questão de olfato” (MARIE; HAGEN, 2005, p. 129). Esses autores também citam que a chegada iminente dos deuses era anunciada por perfumes deliciosos, produzidos com base em seus conhecimentos de Química, como representado na Figura 2. Nesse caso, podemos inferir que o domínio dessa Ciência tinha algo de divino.



Figura 2: Flores e óleos balsâmicos sendo servidos
Fonte: Marie e Hagen (2005).

No contexto de ensino da RE, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Química poderá ser ensinada numa abordagem em que a construção de robôs envolva o uso de materiais plásticos, tintas, colas, dentre outros produtos que são confeccionados em indústrias químicas. Assim, poderia se dar o aprendizado da Química valorizando a educação étnico-racial e, mesmo não se utilizando de perfumes, a origem do campo do conhecimento “Química” há de ser discutida. A imagem da Figura 2 e outras informações poderão ser apresentadas e descritas nos projetos de Robótica Educacional, interconectando-se História, Química, Linguagem, leitura de imagens e Tecnologia.

2.4 Arquitetura e Engenharia

No que diz respeito à arquitetura, “entre as estruturas de grande porte construídas com pedra, a mais antiga do mundo é a pirâmide de degraus de Saqqara” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 49). Essa pirâmide (Figura 3), de 2670-2195 a. C., foi construída com blocos de pedras transportados em carros de arrasto, segundo Marie e Hagen (2005). O importante de se evidenciar na Figura 3 é a exatidão, construindo-se planos geométricos com base retangular. Esse conhecimento estava plenamente desenvolvido pelos egípcios naquela época.



Figura 3: Pirâmide em degraus de Saqqara
Fonte: Marie e Hagen (2005)

Do ponto de vista do trabalho com a RE, conceitos geométricos de linhas, planos, objetos, superfícies (retangular, quadrangular, bidimensionais e tridimensionais, dentre outros), incluindo-se o uso de impressoras 3D, fazem parte, na atualidade, do mundo da robótica, porém, nesse caso, buscamos informar aos estudantes a origem africana de tais conceitos. Fundamentar o aprendizado dos conceitos geométricos com base nos conhecimentos egípcios é algo que devemos preconizar. Nessa perspectiva, como propostas de atividades para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apontamos: Em um primeiro momento, o projeto e a construção de uma pirâmide

utilizando materiais alternativos e, em seguida, a realização do mesmo projeto com a impressora 3D. Comparar a qualidade e a precisão que a tecnologia pode proporcionar talvez seja uma reflexão interessante a ser feita.

2.5 Metalurgia e Ferramentaria

No campo da metalurgia, “o uso do ferro em fundição e forjaria para ferramentas surge na África ocidental por volta de 1200 a. C” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 46). Com o domínio da metalurgia, foi possível construir ferramentas como a Enxó (Figura 4). Carpinteiros costumavam usar essa ferramenta na construção de casas, embarcações e também em trabalhos funerários (MARIE; HAGEN, 2005).



Figura 4: Enxó com lâmina de bronze e punho de madeira.
Ferramenta de um carpinteiro
Fonte: Marie e Hagen (2005)

No que diz respeito ao trabalho na área de RE, o processo de construção de um dispositivo robótico utiliza, muitas vezes, o manuseio de ferramentas à base de ferro, alumínio, latão e outros metais. Nesse contexto, vale a pena frisar que a origem da metalurgia que se desenvolveu na África Ocidental propiciou que, na atualidade, essas ferramentas existissem. Para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, isso evidenciará contribuições da África no desenvolvimento da tecnologia de construção de ferramentas de origens metálicas.

As invenções anteriormente apresentadas, desde o Osso de Ishango, como artefato matemático, passando pela Pirâmide em Degraus de Saqqara, pelas ferramentas como Enxó com lâmina de bronze, dentre outras, não citadas aqui, constituíram a base do conhecimento para o desenvolvimento da humanidade, denotando-se, portanto, a grande contribuição da África para que o mundo se tornasse aquilo que hoje conhecemos. Entretanto, esse continente é retratado somente como um espaço de pobreza, miséria e fome. Cabe a nós, cidadãos e educadores, comprometidos com a educação dos brasileiros e também de outros povos, criarmos meios para mudar a forma como essa história é contada, o que pode vir a ser feito através do ensino das tecnologias, numa vertente que

reconhece e valoriza a história e a cultura dos africanos e afrodescendentes. A Robótica Educacional (RE), a qual será discutida a seguir, pode contribuir nesse sentido.

3 ROBÓTICA EDUCACIONAL

O Egito existe desde 5000 a. C., tendo lá surgido os primeiros autômatos, os quais na Revolução Industrial se transformaram em manipuladores robóticos que impulsionaram a robótica das indústrias da atualidade. O primeiro autômato, datado do século 1 d. C., desenvolvido por Heron de Alexandria, utilizava como componentes (que não eram elétricos, obviamente) cordas e cereal trigo (D'ABREU; GARCIA, 2016). Havia uma “programação” que acionava as cordas, as quais eram enroladas em determinada sequência (aqui estão os primórdios da programação moderna), em torno dos eixos das rodas dianteiras. O papel desempenhado pelo trigo era o de ajudar no controle da força motriz: na parte traseira do autômato, a cordinha que estava enrolada em torno dos eixos ficava presa a um peso, o qual, por sua vez, ficava no alto de um tubo cheio de grãos de trigo. O tubo continha um orifício do qual os grãos iam caindo pouco a pouco: assim, à medida que o peso baixava, fazia os eixos rodarem e, conseqüentemente, o robô inteiro se deslocava (LOPES, 2009). Leonard da Vinci (1452-1519), em seu caminho de múltiplas descobertas ao estudar a anatomia humana, avançou e produziu inventos dotados de articulações mecânicas, derivando daí várias invenções, sendo uma das mais conhecidas o “Leão Mecânico”, que se movia e, assim, deslocava-se no espaço.

Com o advento da Revolução Industrial, surgiu o trabalho mecanizado: teares, para as indústrias têxteis, e máquinas, para as diversas tarefas que foram sendo desenvolvidas. Em 1922, a palavra *robot* foi utilizada pela primeira vez numa peça de teatro criada pelo checoslovaco Karel Capek, porém, segundo a literatura, o criador do termo teria sido Josef Capek (irmão do teatrólogo). Finalmente, em 1942, pela primeira vez, o termo “robótica” apareceu no cenário mundial, trazido pelo cientista e escritor Isaac Asimov. A robótica pode ser entendida como um processo de interação entre o ambiente e um dispositivo robótico mecânico/eletromecânico que, via de regra, pode possuir sensores – que captam informações do ambiente para o dispositivo – e atuadores – que modificam o ambiente de acordo com comandos do dispositivo – como forma de favorecer os processos cognitivos. Portanto, a robótica é um processo conciliatório entre o concreto e o abstrato na resolução de um problema real que envolve etapas como:

concepção, implementação, construção, automação e controle de mecanismos. Em todas essas etapas, pode e deve ocorrer a construção de conhecimento, advindo das mais diferentes áreas científicas, envolvendo invenções de africanos e afrodescendentes.

No Brasil, a Robótica Educacional teve origem na década de 1980 com os cursos FORMAR, oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), para a formação de professores, habilitando-os a trabalhar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). O primeiro artefato mecânico utilizado, a Tartaruga Mecânica de Solo, reproduzia, no chão ou em superfícies planas, os comandos da tartaruga virtual, comandada pela Linguagem de Programação LOGO, criada por Seymour Papert e estruturada nos fundamentos piagetianos, portanto, acessível às crianças por levar em conta as fases do desenvolvimento infantil (PAPERT, 1985), haja vista que Seymour Papert foi um grande matemático, educador, professor do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e discípulo de Jean Piaget. Papert nasceu na África do Sul e depois tornou-se cidadão estadunidense. A metodologia de implantação de RE no ensino pode e deve suscitar o desenvolvimento de projetos que visam a formação de professores para seu uso integrado ao currículo, discutida a seguir.

4 PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e dos seus descendentes para a construção da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 9).

Das condições de se praticar a Robótica Educacional (RE), vale ressaltar o processo de formação de professores, por se constituir em uma ação importantíssima e indispensável, concatenada às contribuições conceituais e tecnológicas advindas das invenções dos povos africanos e afrodescendentes. Além disso, no contexto brasileiro, devemos ter em mente o que Silva (2017, p. 158), na sua análise sobre o desdobramento provocado pela Lei 10639/2003, afirma: “A regulamentação da Lei 10639/2003 nos estados nem sempre se reflete na implementação/implantação nos municípios, ou mesmo na materialização de cursos, voltados para a preparação de docentes para atuarem com a temática”.

No caso da RE, o processo formativo inicia-se com a realização de palestras para alunos, professores e direção escolar. Em seguida, são ministradas Oficinas Piloto para alunos e professores interessados em trabalhar com a RE. Ao longo desse processo,

atividades, por exemplo, de automação de robôs possibilitam o desenvolvimento de programas em uma determinada linguagem de programação, que, ao ser executada, permite que o robô realize automaticamente uma dada tarefa que geralmente concerne à cultura, ao dia a dia da escola. Ainda, na perspectiva de Fanon (2008, p. 15), “na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura”, então, entendemos que a linguagem de programação cumpre esse papel. Portanto, o processo de formação de professores trata-se de uma atividade de construção de conhecimento que pode, pelo menos, permitir o desenvolvimento da inteligência: Corporal sinestésica e musical; Lógico-matemática; Linguística; Espacial; Intrapessoal; e Interpessoal.

Além disso, a Robótica Educacional é uma atividade que propicia criar situações de ensino e aprendizagem interdisciplinar que possibilitam entender outras culturas, outros modos de compreender a realidade e as mudanças mútuas no professor e no aluno (LLOSA, 2012). Portanto, vale destacar que, para atendermos aos objetivos de inserção da RE no seio das discussões das questões negras amparadas pela lei 10639/2003 e na educação étnico-racial, faz-se necessário incorporar inventos tecnológicos oriundos de cientistas e inventores africanos e afrodescendentes. Durante o processo de ensino e de aprendizagem, utilizando esses inventos tecnológicos, abstraírem-se os conceitos físicos, matemáticos, sócio-históricos, linguísticos, dentre outros, que emergem da construção do dispositivo.

5 DESENVOLVIMENTO DE UMA ATIVIDADE DE ROBÓTICA EDUCACIONAL COM BASE NA INVENÇÃO TECNOLÓGICA DE UM AFRODESCENDENTE: O SEMÁFORO

Um exemplo de invenção tecnológica que podemos citar, nesse contexto, é o semáforo. O semáforo é um instrumento utilizado para controlar o tráfego de veículos e de pedestres nas grandes cidades em quase todo o mundo. Esse dispositivo utiliza uma linguagem simples, portanto, de fácil assimilação, sendo geralmente composto por três círculos de luzes coloridas. O controle semafórico permite alternar o direito de passagem na zona de conflito de uma interseção. **Garrett Augustus Morgan**, um cidadão afro-americano, foi o inventor do semáforo aperfeiçoado (MACHADO; LORAS, 2017). Entretanto, na maioria das vezes, isso nunca era explicado nas oficinas ou aulas de

Robótica Educacional. Devemos trabalhar para que possamos mudar essa realidade. A seguir, apresentaremos um exemplo de projeto de Semáforo Interativo desenvolvido com kits de montar em uma oficina de Robótica Educacional.

5.1 Projeto Semáforo Interativo

Esse projeto consistiu em montar um semáforo que sinaliza aos veículos (Figura 5) e outro que sinaliza aos pedestres (Figura 6).

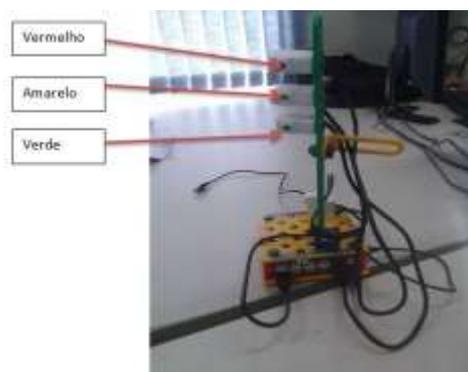


Figura 5 – Semáforo (vista dos veículos)
Fonte: arquivo pessoal dos autores.



Figura 6 – Semáforo (vista dos pedestres)
Fonte: arquivo pessoal dos autores.

5.2 Automação do Semáforo Interativo

Essa atividade foi desenvolvida com alunos de Ensino Médio com base nos conceitos e conteúdos curriculares. O foco foi o aprendizado dos conceitos físicos, matemáticos e de programação por meio de experiência prática de concepção, construção, automação e controle de dispositivos robóticos. Os alunos trabalharam a importância e a dimensão social desse equipamento a partir dos conceitos provenientes da área do urbanismo. Além disso, foram abordadas questões sociais, como engarrafamento de trânsito, orientação espacial e uso democrático e acesso seguro, nas cidades, para todos – pedestres e motoristas. Essas questões não são discutidas em sala de aula, muito menos numa abordagem que valorize o inventor dessa tecnologia, não sabemos se por omissão ou por desconhecimento. Fiquemos com a segunda hipótese. No entanto, vale ressaltar que a partir deste trabalho a invenção do afro-americano Morgan será utilizada com uma abordagem diferente, isto é, focada na educação étnico-racial dos afro-brasileiros.

6 DISCUSSÃO

Retornando a Fanon (2008), esse autor afirma que todo indivíduo, enquanto ser social, é integrado, aculturado. Porém, por outro lado, os recursos culturais que o indivíduo adquire aumentam o seu poder de intervenção. Nesse contexto, a RE será responsável por cumprir esse papel. Para Homi Bhabha (1998, p. 27), “o trabalho fronteiriço de cultura exige um encontro com o novo que não seja parte do *continuum* de passado e presente”. Uma abstração nas ideias desses dois autores tomando como base o uso da tecnologia na educação, de forma abrangente, e de RE, de forma mais específica, leva-nos a considerar a possibilidade de implantação/instalação e desenvolvimento de uma cultura na escola que possa propiciar à comunidade escolar ferramentas que a ajudem a se apoderar e intervir na realidade que a cerca, pois o novo a ser trazido e incorporado à cultura da escola pode ser uma ação em prol das relações étnico-raciais, do reconhecimento e da valorização da história e cultura dos afro-brasileiros.

Ao observarmos de maneira mais atenta as invenções realizadas no mundo das tecnologias pelos africanos e afrodescendentes, podemos perceber a participação destes na criação de tecnologias que são imprescindíveis no desenvolvimento de projetos na área de robótica. Além das que já foram apresentadas anteriormente neste texto, acrescentamos a invenção de resistores elétricos, de Otis Boykin, e de barramentos para computadores, de Mark Dean (MACHADO; LORAS, 2017). Sempre que construímos circuitos elétricos controlados por computadores, utilizamos as tecnologias idealizadas por eles, as quais são partes integrantes de muitos, senão de quase todos os dispositivos robóticos. Portanto, além do projeto do Semáforo Interativo, a contribuição dos inventores afrodescendentes sempre se fará presente no mundo inventivo da tecnologia robótica. Resta-nos, desse modo, não omitirmos jamais essa presença. No estudo aqui apresentado, o ensino da RE mostra-se condizente tanto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004; Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004) quanto com a necessidade de formulação de projetos empenhados na valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, em uma formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apresentar uma noção mais abrangente da utilização da Robótica Educacional, deslocada da visão eurocêntrica na qual ela é costumeiramente desenvolvida. Sendo uma área de conhecimento interdisciplinar, ao longo do trabalho, apontamos para o fato de como a RE pode contribuir no processo de se ensinar conceitos científicos/tecnológicos. Também delineamos a contribuição das criações de inventores afrodescendentes que estão presentes no mundo dos conceitos e da tecnologia robótica, em especial como isso pode favorecer o fortalecimento das políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização dos negros e de sua história, cultura e identidade. Esperamos, com este trabalho, ter contribuído com uma reflexão capaz de fomentar diálogos e ações que busquem a inserção da RE no seio das discussões das questões negras amparadas pela lei 10639/2003.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução n. 1. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

D'ABREU, J. V.; GARCIA, M. F. Robótica Educacional no Currículo Escolar: uma Experiência de Transposição Didática. In: CONFERÊNCIA IBÉRICA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM TIC, 4. v. 01, Bragança. Portugal, 2016, p. 83-97.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

LLOSA, M. V. **La Civilización del espectáculo**. Madrid: Santillana, 2012.

LOPES, R. J. **Robô da Grécia Antiga era movido a trigo**. 2009. Disponível em: <<http://roboticagrupo4.blogspot.com.br/2009/05/historia-da-robotica.html>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MACHADO, C. E.; LORAS, A. B. **Gênios da humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

MARIE, R.; HAGEN, R. **Egipto: Pessoas Deuses. Faraó**. South Korea: Taschen GmbH, 2005.

PAPERT, S. **Logo: computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, J. A. Conquista de Direitos, Ensino de Ciências/Biologia e a Prática da Sangria Entre os/as Remetu-Kemi e Povos da Região Congo/Angola: uma proposta de articulação para a sala de aula. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 22, p. 149-175, mar.-jun. 2017.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

CAMINHOS DA PESQUISA À BEIRA DO LONGE E OUTROS REINOS: ENSAIO SOBRE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA INFANTIL

Maria da Conceição Pereira Alvares Teofanes
Alba Cleide Calado Wanderley

RESUMO

A literatura infantil pode ser um elemento constituidor de identidades a partir da leitura e criação de sentidos por parte das crianças. Este artigo consiste em analisar a obra literária infantil: *Valentina*, do autor Márcio Vassalo. Utilizaremos a abordagem da Afrocentricidade, tentando apontar dentre outras características qual a localização do sujeito na história narrada. O trabalho recebe contribuições teóricas de autores como Asante (2014), Boa Morte (2017), Cunha Jr.(2010), Gomes (2016) e Hall (2005), Metodologicamente, o estudo se ampara no conhecimento analítico proposto pela abordagem (*benne-so*), com o intuito de orientar uma análise enraizada no mundo africano. A obra em estudo foi selecionada na Biblioteca da Escola Irmã Severina Cavalcante Souto, João Pessoa-PB durante o momento de pesquisa do projeto de extensão universitária - PROBEX, realizado no período de março a dezembro de 2018, constituído por um público de estudantes do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I. O projeto intitulado *Leitura e Encantos africanos e afro-brasileiros: uma proposta afrocêntrica de afirmação identitária* teve o objetivo de promover e orientar a leitura de contos africanos e afro-brasileiros, na visão afrocêntrica, como elemento de construção da identidade por meio de círculos de leitura. O referido projeto foi executado enquanto atividade de pesquisa e extensão no Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes e Formando Cientistas – GEINCOS, organizado em duas etapas, sendo a primeira compreendida de duas fases e em uma segunda, que comportou três fases. O estudo é de caráter documental e bibliográfico. Análise da obra obedeceu a critérios extraídos das leituras de Asante (2009 e 2014) como: *descoberta do lugar do africano como sujeito; compromisso com o refinamento léxico que por sua vez, desdobram-se respectivamente em identidade, oralidade e ancestralidade*. Considera-se a Obra *Valentina* preenchida de significados e sentidos, que é percebida durante a leitura do lugar social atribuído ao negro, passe por um deslocamento na estrutura sócio-cultural expressa na literatura construída atualmente.

Palavras Chave: Afrocentricidade. Identidade. Literatura Infantil.

Introdução

Há um legado de afirmações, deixados pela nossa ancestralidade, que nos revelam a importância de podermos voltar e respeitosamente, buscar a aprendizagem com o

passado, de forma a transformarmos o momento presente e o futuro. É por esse legado de conhecimentos e saberes que iniciamos nosso caminho da pesquisa á beira do Longe e outros reinos¹⁶⁹, para trazê-los á tona e para compreendê-los:

[...] perpassa a necessidade da compreensão histórica, da compreensão da formação do povo brasileiro bem como de suas raízes em África [...]. Uma compreensão de mundo que vai além dos conteúdos escolares e dos livros. Uma compreensão de si, do entorno, da sociedade e da formação da humanidade e produção do conhecimento. (BOA MORTE, 2017, p.23)

Na passagem destacada, a imagem proporcionada pela autora nos remete a um processo cíclico, não de sobreposição de concepção, mas, em que a compreensão do que a leitura das vivências dos sujeitos, que por sua vez estão de uma forma direta ou indireta, inseridos em uma comunidade, ocupando um lugar social e esse lugar provoca sentidos e conexões diversas, na leitura tradicional ou de mundo.

Neste caso o sujeito inicia tanto seu processo de transformação pessoal, como social, modificando seu contexto à medida que incorpora as experiências de leitura. Não se trata do ato de ler, o domínio da leitura em sua técnica, não tão somente a amplitude das várias formas de leitura, mas, o recurso que pressupõe transformação e libertação, legitimando diversas formas de resistência negra, discutidas em certa intensidade em nível institucional e em caráter obrigatório, a partir da implementação da Lei 10.639/2003, Brasil (2005) que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino, fundamental e médio.

O artigo em pauta apresenta e conceitua pontos basilares da afrocentricidade, que situam a população negra como centro da discussão no processo de construção de suas identidades. A metodologia adotada é a de conhecimento tipo analítico, *benne-so*, apresentada por Karenga (2009, p. 347) que diz:

Se vamos usar a cultura negra como recurso, e não como uma simples referência, então o processo de análise deve começar, [...], com um diálogo com essa cultura. [...] avançar de uma simples descrição da vida e da cultura negras para uma análise afrocentrada de seu significado nas formas mais elucidativas e incisivas.

¹⁶⁹ Este artigo é resultante dos estudos que foram realizados durante a execução do Projeto do Programa de Extensão - PROBEX, no período de março a dezembro de 2018, intitulado *Leitura e Encantos africanos e afro-brasileiros: uma proposta afrocêntrica de afirmação identitária*, com o objetivo de promover e orientar a leitura de contos africanos e afro-brasileiros, na abordagem da afrocentricidade, como elemento de construção da identidade. O tema em tela foi pensado inicialmente para o pré-projeto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso, daí decorre as discussões em caráter essencial por tratarmos aqui de um artigo.

Destaca-se neste ponto o diálogo com a cultura africana, como necessário para a análise tipo *benne-so*, compreendido como um diálogo do leitor com o texto seja ele escrito, oral, de práticas vividas, etc. Acrescento a este ponto, a importância de confrontar o texto, fazendo-o perguntas, relacionando-o a outros textos lidos. O autor, Karenga (2009) expõe, em outras palavras, a necessidade de pesquisadores problematizarem seus processos de elaboração - discurso ou escrita- o que a cultura africana interna e externamente a África tem a oferecer em sua potencialidade para a melhoria da condição e enriquecimento humano.

Sendo a afrocentricidade, apresentada como uma alternativa epistemológica para análise das questões étnico-raciais, neste caso em tela na área da literatura infantil, tal paradigma rompe o bloco - tido como monolítico- da perspectiva eurocêntrica na contemporaneidade, para Karenga (2009) a Europa ainda continua um monólogo consigo mesma e a ofertar uma narrativa autoelogiosa sobre si, uma vez que o diálogo com a cultura africana acontece, mas não significativamente.

Vejamos a seguir nas seções, alguns conceitos basilares, concepções e pressupostos que estruturam a pesquisa e análise deste artigo, bem como, algumas características do método *benne-so*, que contribuem para os estudos a partir da perspectiva elencada, de forma a promover o processo de conscientização e manter a liberdade alcançada quando se atinge mentalmente a centralidade do pensamento afrocentrado que é a agência.

Afrocentricidade e agência africana: o portal para o legado de afirmações

Iniciamos com (Asante, 2014, p.3) que nos auxilia na compreensão do que é a afrocentricidade falando sobre o conceito de agência africana, que para o mesmo, trata-se de “[...] um sentimento de autorrealização baseado nos melhores interesses do povo africano”, que interesses seriam esses, uma vez que afrocentricidade e agência são conceitos imbricados.

Sem pretender esgotar ou fechar conceitos, recorreremos a seis sentidos elencados á afrocentricidade por Asante (2014, p. 3): a) é um modo de pensamento e ação; b) os interesses e valores africanos assumem uma predominância; c) é aceitação e observância de uma consciência africana e de uma negritude ética; d) é a peça central de regeneração humana; e) é proposital; f) é uma perspectiva filosófica.

As concepções elencadas sobre a afrocentricidade como o modo de pensar, os valores e experiências africanas, são fundamentais para as ações e aceitação do cotidiano e da tradução de vivências coletivas, e por estarem ligadas ao seu sentido filosófico de descoberta, localização e ou pertencimento e a realização da agência africana dentro do contexto-histórico cultural. Conforme Asante (2014) é a perspectiva afrocêntrica a peça central de regeneração humana e proposital no sentido da atitude positiva de si mesmo e dos símbolos e tradições de forma consciente, tornando a quem dela se reveste consciente de sua nobreza.

Por sua vez, para compreender o que é Agência, pontua-se brevemente o que implica a centralidade de tal abordagem ao qual está imbricada conceitualmente, recorremos a Gomes (2016, p 741):

[...] implica na articulação de diversos tipos de recursos em função da promoção da diversidade, além de colocar as etnias africanas como protagonistas de sua trajetória histórica. [...] o lugar de fala está intimamente relacionado ao conceito de agência e faz-se indispensável ressignificar a história e a cultura desse grupo étnico.

Outro conceito importante para compreensão do que é agência é o de “Africano” ou “Africana” utilizado nas produções acadêmicas e na área de educação para as relações étnico-raciais: :

O primeiro aspecto que se deve enfatizar é o que significa “africano”. Não se trata de um termo essencialista, ou seja, não é algo que se baseie simplesmente no “sangue” ou nos “genes”. Muito mais do que isso, é o constructo do conhecimento. Basicamente, um africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia. Por vezes pode ter participado sem saber o que fazia, mas aí é que entra a *conscientização*. Só quem é consciente africano- que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica- está corretamente na arena da afrocentricidade. (ASANTE, 2009, p. 102, grifos do autor)

Neste sentido passamos para a apresentação das cinco características presentes no método benne-so, que nos embasa para a análise da Obra Valentina na abordagem em tela que de acordo com Asante (2009, p.96 a 102), passa pelo *Interesse pela localização psicológica*:

[...] Para o Afrocentrista a análise de uma pessoa com frequência se relaciona com o lugar onde sua mente está situada. Por exemplo, normalmente é possível determinar se uma pessoa está localizada em uma posição central em relação ao mundo africano pelo modo como ela se relaciona com a informação africana.

Vale salientar que essa característica, refere-se a um lugar determinado que o sujeito ocupa em relação a sua cultura, se centrado, é para fortalecimento de sua identidade, por meio dos valores e respeito a sua ancestralidade, tornando-se protagonista

de sua história e não objetificado, sendo importante o *Compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito*:

O afrocentrista está preocupado em descobrir, em todo o lugar e qualquer circunstância, a posição de sujeito da pessoa africana. [...] o propósito do afrocentrista é demonstrar um forte compromisso de encontrar o lugar do africano como sujeito em quase todo evento, texto, ideia. (ASANTE, 2009, p.96 a 102)

Em outras palavras, Asante (2009) compartilha que sermos capazes de determinar o lugar social ocupado por um sujeito e o que a pessoa é em um dado momento, não nos torna capazes de saber tudo o que a mesma poderá atingir potencialmente em dias posteriores.

Compartilhamos assim, que para entender o presente é necessário ter como referencial o passado. Essa passagem é fortemente ligada ao tempo, temos, portanto, nessa característica “a inserção da temporalidade e referenciação a nossa ancestralidade” conforme reafirma Gomes (2016, p.740). Quando reforçamos a importância de referenciar a nossa ancestralidade, não queremos dizer que se trata de um sentido de devocionismo á uma África mítica, idealizada, mas, trata-se de aprender com as gerações anteriores. Assim conseguimos atingir o verdadeiro sentido de valorização dos legados de nossos antepassados, em outras palavras, aprendemos a valorizar nossa cultura, vivenciamos a *Defesa dos elementos culturais africanos*:

O afrocentrista está preocupado em proteger e defender os valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano. Não se pode assumir uma orientação voltada para a agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela. [...] isso remete ao fato de que muitos intelectuais e escritores do passado desprezaram as criações africanas, [...]. Era uma atitude inegavelmente racista, [...]. O afrocentrista, contudo usa todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos para defender os valores culturais africanos. (ASANTE, 2009, p.96 a 102)

Na Afrocentricidade, todo conhecimento é emancipador, desde o transmitido por meio da oralidade por nossa ancestralidade, valorizando suas memórias, pensando assim temos o *Compromisso com o refinamento léxico*:

Tipicamente, o afrocentrista deseja saber se a linguagem usada em um texto é baseada na ideia dos africanos como sujeitos, [...]. [...] busca livrar-se da linguagem de negação dos africanos como agentes [...]. Contribuições europeias ao léxico da história africana ainda dominam em certos casos, criando um problema no mundo intelectual e na literatura acadêmica. (ASANTE, 2009, p.96 a 102)

A quarta característica está relacionada ao uso da linguagem sob o olhar das referências africanas, de modo a desvelar e promover correções ao constatar algum tipo de distorção na linguagem decorrente de um léxico exógeno.

A construção da linguagem se apresenta também como forma de poder, ao termo na maneira como as narrativas são transmitidas, que podem ou não reproduzir padrões e amarras sociais, que são desvanecidas ao pensarmos a quinta característica o “*Compromisso com uma nova narrativa da história da África: com respeito á literatura, á história, á economia e ao comportamento africano [...]*” (ASANTE, 2009).

Caminhos da pesquisa à beira do Longe e outros reinos

Encarregados e cientes da responsabilidade e atenção que envolve trabalhar com a Afrocentricidade temos em Karenga (2009, p. 337) que:

Essa abordagem crítica e medida, com seu impulso profundo e focado no futuro, vem com o interesse de deixar um legado valioso, dadas a realidade e as consequências de “nossa passagem eventual” (grifo do autor) e de nossa obrigação implícita ás gerações que nos seguem.

Elencamos como critério de análise: *a descoberta do lugar do africano como sujeito e compromisso com o refinamento léxico, estas categorias desdobram-se em valores socais africanos como a identidade, oralidade, memória e ancestralidade.*

Iniciamos com as concepções de identidade para a análise de Valentina e em seguida utilizamos autores da área que trabalham as Identidades de forma mais ampla, bem como os que dialogam sobre as oralidade, ancestralidade e memória.

A primeira atitude foi observar atentamente a imagem da capa, identificarmos o nome da personagem que intitula a Obra analisada e buscarmos a sua descrição por meio da narrativa. A compreensão de identidade dentro da característica que busca a localização social e a compromisso com o refinamento léxico, foi pensada a partir de Hall (2005), que analisa a Identidade na Pós-modernidade, a descentração do sujeito como possuidor de um lugar social bem delineado, tal lugar vai sendo fragmentado, à medida que o processo de industrialização acelerada vai promovendo modificações estruturais na vida urbana, acentuando a exclusão social e o sujeito que antes, pensava sua identidade unificada, vai se tornando composto.

Sejam as Identidades sentidas em sua forma elementar ou até mesmo em suas construções mais complexas estruturalmente, relaciona-se a “palavra falada”, e a oralidade, conforme apresenta Cunha Jr (2010, p 81-92):

A palavra falada cria nas sociedades africanas. Ela tem o dom transformador. Uma criança nasce e de imediato é classificado na categoria das coisas [...]. Da palavra decorre o discurso oral a oralidade. O discurso oral tem um lugar privilegiado nas sociedades africanas [...]. Deste discurso oral emergem as mitologias, provérbios, histórias e literaturas.

Seguindo o mesmo raciocínio, temos outro valor social que é a ancestralidade, Cunha (2010) diz que é a ancestralidade um valor social que reside dentre outros fatores, na família, nos grupos locais, nas etnias e povos africanos, sendo os ancestrais, merecedores de respeito por serem os responsáveis inicialmente tanto pela construção de nossa identidade como pelo sentido de territorialidade de africanos e africanos na diáspora. Podemos relacionar que se pensamos a ancestralidade como potencializadora de um território não só geográfico, mais social, cultural, psicológico, temos a memória.

A personagem Valentina, apresenta um poder de questionamento, que nos faz pensar sobre situações do cotidiano da população negra, não pelo viés que apresenta um sujeito subalternizado, inferiorizado, mas das formas criativas e autônomas que encontramos para viver cotidianamente e este por sua vez nos liga tanto ao conceito de Agência, como ao conceito de Lugar de fala¹⁷⁰ que “vai além da experiência individual do sujeito e diz como os mesmos acessam ou não as oportunidades” conforme apresenta Djamila Ribeiro.

Pensando a Literatura Afro-brasileira como elemento central de construção de subjetividades e identidades, analisaremos a seguir o livro Valentina, com base nos aportes teóricos estudados.

Valentina a princesa da beira do Longe¹⁷¹

Valentina morava num castelo, logo á beira do Longe de Tudo, no bem alto. Só quem chegava perto da princesa, percebia que sua beleza não cabia em página de livro. Mas o que Valentina não compreendia era por que a rainha e o rei saíam antes do sol engatinhar para irem ao Tudo e ela tinha ficar com sua tia. Foi olhando lá do bem alto,

¹⁷⁰ Curta! Livro. **O que é Lugar de fala?** Entrevistada: Djamila Ribeiro. Entrevistador: Canal Curta!, 2017. 3:53 . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S7VQ03G2Lpw>, acesso em 16 de junho de 2019.

¹⁷¹ Ver VASSALO, Márcio. **Valentina**. São Paulo, 2ª ed., Gaudi Editorial, 2007.

que a princesa descobriu onde era o Tudo e foi com seus pais visitar o lugar, mas achou que em Tudo, tudo era igual e descobre que o Tudo é o centro urbano e a beira do Longe é na verdade o morro do Rio de Janeiro.

A obra *Valentina*, publicada em 2007 pela editora global, é conto de autoria de Márcio Vassalo e ilustrações de Suppa. As ilustrações de Suppa são tão significativas quanto o texto de Márcio Vassalo, se experimentarmos ler apenas o texto escrito, não conseguiremos captar a profundidade da Obra *Valentina*, sendo, portanto, complementares¹⁷².

Com origem no Latim, o nome **Valentina**¹⁷³ vem de *Valentinus*, em gênero masculino Valentino e do feminino Valência; significa que tem valor, que não tem medo, intrépido, rijo, resistente, enérgico. Nos chama a atenção a imagem de Valentina, que de tão grandiosa, não cabe mesmo em folha do livro, representando assim o poder que Valentina possui, enquanto sujeito.

A coroa usada por Valentina a acompanha em todas as ilustrações. A coroa neste caso transcende em significado, que não é só o de poder –reforçado pela perspectiva eurocêntrica- mas, por que não dizer que refere-se a afirmação das identidades de Valentina, uma vez que nosso olhar ainda com lentes preconceituosas nos condiciona a pensar inicialmente que Valentina estaria insatisfeita por morar no reino á beira do longe, que fora do lúdico representa seu contexto social, sua família, sua aparência, algo que vai sendo desconstruído e uma leitura atenta e nos faz levantar outras hipóteses.

Além do material a qual é produzida a coroa na ilustração da personagem, chama a atenção, o pedaço de jornal escolhido para enfeitar a cabeça de Valentina. Um olhar cuidadoso e sensível perceberá que a coroa apresenta em determinados pontos palavras ou frases inteiras, que nos remete ao cinema, oficinas de curta metragem¹⁷⁴, trilha sonora, filmes e séries que transmitem implicitamente a mensagem de autonomia, de pertencimento, de transcendência de comportamentos e padrões, nos fazendo questionar: como Valentina teve acesso ao jornal, chegou por meio de terceiros, era o embrulho de algum produto, foi comprado? Seria Valentina ou alguém próximo a ela, fã de séries, leitora/res assídua/assíduos ou iniciantes? Se alguém próximo, esse sujeito serviria de espelho para Valentina?

¹⁷² Sobre multimodalidade e multissemiose dos textos contemporâneos, ver ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

¹⁷³ Ver <https://www.significadonome.com/valentina/>

¹⁷⁴ Ver <http://www.kinoforum.org.br/>

As roupas de Valentina, o amarelo e o verde em detalhes de folhas presentes na blusa da personagem, fixam o Brasil, já que são cores também presentes no símbolo nacional da bandeira, e que pré-existe, neste caso á Valentina. Por sua vez a saia transparente e as calças compridas, nos faz pensar tanto sobre que idade teria Valentina, como sobre a sua relação com as questões de gênero, os padrões de comportamento que vivencia ou transcende, os grupos que frequenta ou pretende frequentar, as brincadeiras que gosta, elementos que vão dando sentido tanto a sua identidade nacional, como de gênero, classe, etnia e que estão implícitos no texto.

Sobre o compromisso com o refinamento léxico, uma quantidade considerável de expressões, que ora são sutis, positivas em significado ora expressam algo pejorativo, sendo aquelas primeiras difíceis de identificar em uma rápida leitura, por misturarem-se ao viés metafórico, quase poético com que os personagens vão descrevendo suas realidades, temos assim o compromisso com o refinamento léxico presente na Obra, por meio das expressões léxicas:

Depois da beira do Longe: O que é á beira do Longe? O *Longe* é para Valentina a realidade dos morros do Rio de Janeiro, com suas precariedades de equipamentos sociais e com limitadas oportunidades de trabalho, o que na ludicidade de Valentina é um reino, mas um reino distante de *Tudo*, sendo esse tudo para Valentina, um lugar com melhores condições e onde as crianças não ficam sozinhas ou com algum parente, enquanto os pais saem para trabalhar.

Sair antes do sol engatinhar: inicialmente a expressão não causa estranhamento, por significar em outras palavras ‘acordar cedo’, ‘antes do sol nascer’, mas, ao nos deparamos com o questionamento da personagem, que problematiza não compreender por que a rainha, sua mãe e o rei, seu pai passavam o dia fora de casa, desciam e subiam do castelo tantas vezes e faziam tantas coisas lá embaixo em vez de ficar com ela, percebemos que Valentina problematiza tanto implicitamente: o tempo que seus pais dedicam para chegar ao trabalho; a carga horária propriamente dita e a localização do trabalho de seus pais, que notadamente não fica na e nem próximo á sua moradia; como questiona-os abertamente o motivo de a deixarem só, com sua tia.

Ser alguém na vida: outra expressão léxica que está ligada ao contexto social de Valentina, tem um sentido positivo que indica ‘ser bem sucedido’, quem repete essa fala são os pais de Valentina, ao explicarem o motivo de a deixarem sozinha com sua tia no castelo para trabalharem. O que nos faz pensar se na visão dos pais de Valentina só é

alguém na vida quem saí *antes do sol engatinhar para trabalhar*? O destaque dessa passagem está na desconstrução da expressão que Valentina tanto ouvira de seus pais e fora resignificando.

Valentina afirma *não querer ser alguém na vida, por que ela já era alguém e pronto, não precisava ser mais ninguém*. Valentina reafirma a importância da autovalorização e auto-aceitação no momento presente. Surge aqui a característica do lugar psicológico ocupado por Valentina, mas de onde teria vindo esse empoderamento de Valentina? Da educação promovida pelos pais, da tia? Da leitura dos jornais utilizados para a confecção de sua coroa?

Só tinha ouvido para o descabido: ou seja, só ouvia o que era inoportuno, mas, esse inoportuno, era *descabido* para quem? para seus pais que a questionam quanto as suas ideias? Quem Valentina ouvia, que levavam os pais a falarem dessa forma? Essa expressão léxica é uma forma de pontuar, uma diferença geracional, entre o mundo de seus pais e o seu.

Orelha de abano para escutar cochico de nuvem: A expressão *orelha de abano* é desconstruída quando acrescentada de outro termo *para escutar cochico de nuvens*, que reforça a característica de observadora e atenta de Valentina, ao perceber e entender rapidamente as situações ao seu redor.

Perna comprida para pular pensamento: o mesmo acontece com *perna comprida*, inferindo que existe uma comparação com algum modelo e quando acrescida do termo *para pular pensamento*, a personagem de sua tia completa o sentido de um sujeito que consegue transpor situações que a inquietam.

Uma beleza que não cabe em página de livro: a expressão é utilizada pela tia de Valentina, ao descrever sua sobrinha aos vizinhos, “beleza indescritível”, O sentido é o atribuído a uma criança curiosa, observadora, descrita fisicamente pela tia, em outras palavras, com orelha grande e pernas longas e que é bela por ser única.

Considerações

Nossos primeiros passos não foram fáceis, tomar como referencial os afrocentristas clássicos e pesquisadores atuantes na área, exige leitura cuidadosa. O diálogo com os autores, as relações e interconexões possíveis, são percebidas ao trilharmos esse caminho em busca de novos referenciais, tendo em vista que a abordagem

da Afrocentricidade ainda não é percebida significativamente em estudos que abarcam o campo educacional.

Percebemos que a organização e consolidação da mentalidade afrocentrada do sujeito pesquisador, antes de afrocentrar seu processo de leitura de mundo e de sistematização, o faz dialogar com perspectivas e conceitos externos na tentativa de amenizar possíveis lacunas conceituais, à medida que vai aprofundando sua pesquisa, consegue encontrar referenciais que o aproximam da abordagem afrocentrada e o despertam a pensar que não há lacunas conceituais, mas, considerar a possibilidade de que as produções da população negra, em diversos âmbitos, por tempos foram desconsideradas, decorre daí a importância de marcarmos o compromisso com a escrita de nossa história e assim conseguirmos chegar a um processo significativo identitário e de agência, promovido pela efetiva pertença da abordagem e utilização do método benne-so.

A Obra Literária *Valentina*, que gesta esse artigo, foi cuidadosamente analisada dentro dos critérios da abordagem da afrocentricidade. As minúcias presentes tanto nas imagens como na narrativa denunciam e dão visibilidade ao lugar social do sujeito negro. As expressões léxicas, utilizadas pelos personagens, ora exercem uma ruptura no que é considerado pejorativo ao complementarem algumas expressões conseguem positiva-las.

Consideramos que visibilizar o lugar social de *Valentina* e por meio da Afrocentricidade, possibilitou refletir sobre o contexto em que a personagem vive e a criatividade que a mesma utiliza ao se deparar diante das dificuldades de sua vida cotidiana, sem nos deixar perder de vista que é a análise inicial de uma Obra, de uma personagem, de seu contexto e que sua história se coletiviza em certos aspectos com as das meninas, mulheres negras e famílias moradoras de regiões periféricas de diversas cidades com suas potencialidades em ascensão, em outras palavras, a Obra expressa a análise crítica da situação da população negra no contexto brasileiro.

Diante do exposto, é possível falar que a partir do ano de publicação da Lei 10.639/2003 gestamos uma literatura infantil negra/afro-brasileira? seria a Obra *Valentina*, percussora da abordagem da afrocentricidade no panteão de livros da literatura infantil negra/afro-brasileira a partir dos anos 2003; a abordagem da afrocentricidade está presente nos métodos de pesquisa atuais nas universidades brasileiras; que contribuições o método analítico (benne-so) revela para uma educação para as relações Etnico-raciais?

Tais questionamentos não integram o atual estudo, mas, surgiram mediante o caminhar da pesquisa e abriram fronteiras para que tais inquietações sejam aprofundadas em próximos estudos.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade Teoria da Mudança Social**. 2014 Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/317048911/Molefi-Kete-Asante-Afrocentricidade-A-Teoria-Da-Mudanca-Social>. Acesso em: 3 de abril de 2019

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Elisa Larkin Nascimento (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sanfoka: matrizes africanas da cultura brasileira; 4).

BOA MORTE, Eliane. **História e Cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adrinka**. Salvador, Artegraf, 2017. 198p.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005**.(Coleção Educação para Todos). 232p

CUNHA JR., Henrique. NTU. In: **Revista Espaço Acadêmico**, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, v. 9, nº108, p. 81-92, 2010. ISSN 1519-6186. Bimestral. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/423>. Acesso em 21/11/2018

GOMES, Elisângela. Afrocentricidade: discutindo as relações étnico-raciais na biblioteca. In: **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis, SC, v.21, n.3, p.738-752, Ago./Nov., 2016

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005. ISBN 85-7490-336-1. 102p

KARENKA, Maulana. **A função e o futuro dos estudos Africana: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia**. In: Elisa Larkin Nascimento (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sanfoka: matrizes africanas da cultura brasileira; 4).

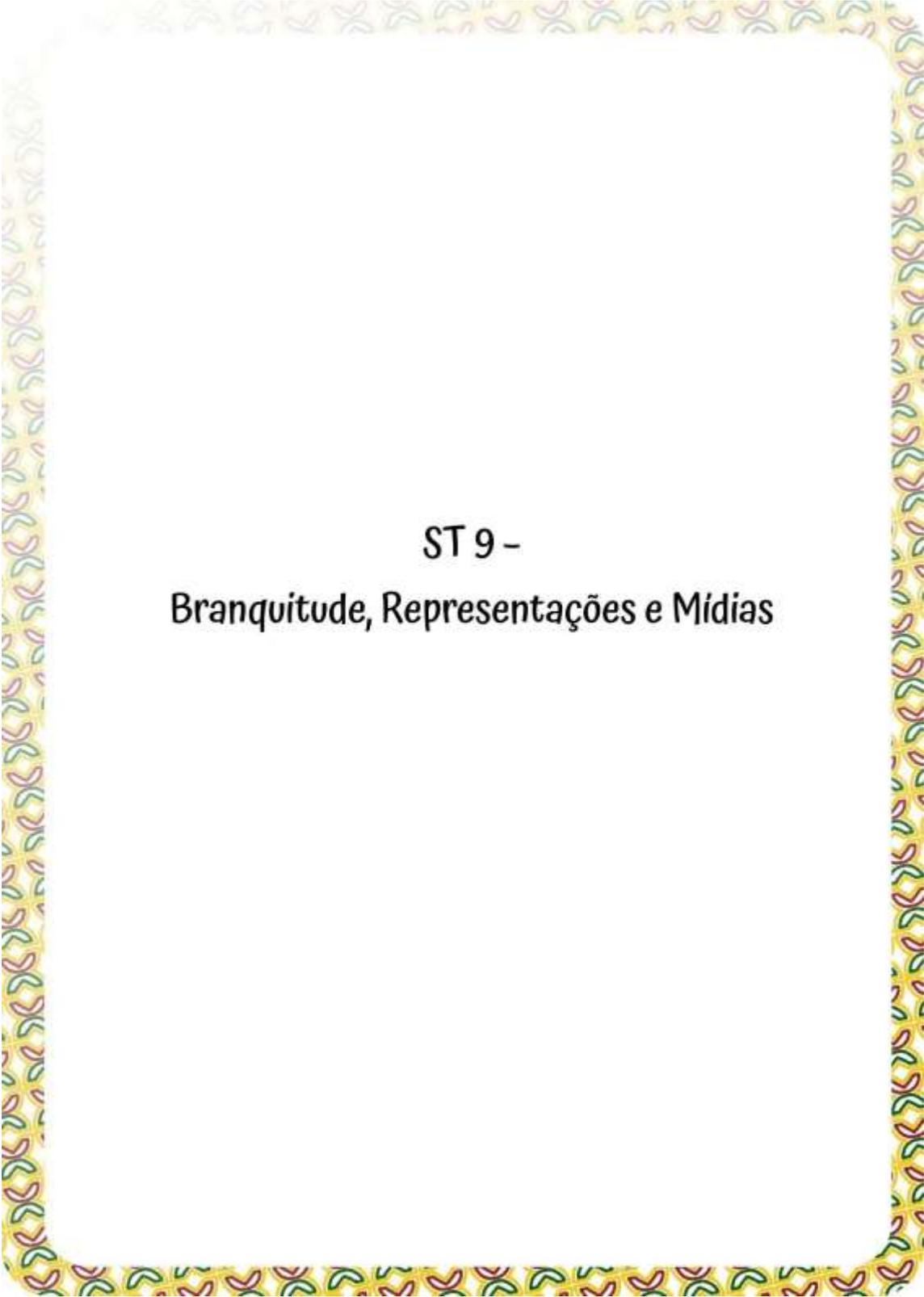
KINOFORUM, Associação. Oficinas KINOFORUM de Audiovisual. Disponível em: <http://www.kinoforum.org.br/>. Acesso em 16 de Maio de 2019.

O que é Lugar de fala? Entrevistada: Djamila Ribeiro. Entrevistador: Canal Curta! Livro, 2017. Duração: 3min:53segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S7VQ03G2Lpw>. Acesso em 16 de junho de 2019.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGNIFICADODONOME.COM. **Significado do nome Valentina**. Disponível em: <https://www.significadodonome.com/valentina/>, acesso em 13 de junho de 2019.

VASSALO, Márcio. **Valentina**. São Paulo, 2^a ed. Gaudi Editorial, 2007.



ST 9 -
Branquitude, Representações e Mídias



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

AS REPRESENTAÇÕES DE EMPREGADAS DOMÉSTICAS NO FILME “HISTÓRIAS CRUZADAS” – THE HELP: EDUCAÇÃO AFETIVA E HÁBITOS SENHORIAS

Gabriella Santos da Silva

RESUMO

Este artigo está atrelado ao desenvolvimento de um projeto de pesquisa na área do mestrado em Educação e busca analisar as representações das trabalhadoras domésticas na obra cinematográfica “Histórias Cruzadas”, filme de Tate Taylor, de 2011. Tendo em vista a influência do cinema no imaginário das pessoas e das representações sociais, procuro compreender as interpretações produzidas sobre as trabalhadoras domésticas e os hábitos senhoriais pertencentes a uma cultura escravocrata, partindo como foco a educação de vínculo familiar e afetiva das trabalhadoras com as crianças brancas, filhas e filhos de seus empregadores *versus* seus próprios filhos. Refletimos sobre como a formação da sociedade eurocêntrica, racista, colonialista e capitalista, fizeram com que as mulheres, em especial as mulheres negras, tivessem poucas oportunidades de ascensão social e econômica, além de controlar a imagem dessas mulheres nos meios de comunicação, relacionando-as sempre a algo negativo e preconceituoso ou a cuidadoras e subordinadas ou a figuras extremamente sexualizadas. Usaremos como ponto de partida as discussões sobre colonialidade do poder, proposta pelo autor Aníbal Quijano (2005) em diálogo com outros autores decoloniais. Problematizara-se a interseccionalidade entre raça, gênero e classe social na representação de empregadas domésticas no longa-metragem, analisando como essas mulheres que são base das famílias negras e brancas ainda são afetadas diretamente com discursos naturalistas de inferioridade e submissão. Dialogaremos, portanto, com estudos sobre as representações sociais, cinema como produtor de cultura, representações da mulher negra no cinema e estudos do feminismo negro.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Racismo, Representação; Empregadas-domésticas; Histórias-Cruzadas.

Introdução

”Eugênia Skeeter: - Sabia quando criança que seria empregada doméstica?

Aibileen: - Sabia, sim senhora.

Eugênia Skeeter: - E sabia disso por quê?

Aibileen: - Minha mãe era empregada, minha vó era escrava doméstica.

Eugênia Skeeter: Já sonhou em ser outra coisa?

Silêncio.

Eugênia Skeeter: Como se sente cuidando de uma criança branca quando seu filho está em casa sendo educado por outra pessoa?

Aibileen: - Me sinto... eu criei 17 criança na minha vida. Cuidar de criança branca é o que eu faço. Sei fazer essas criança dormir, parar de chorar, ir no penico antes da mãe levantar de manhã. Eu cozinho, arrumo a casa, lavo, passo e faço as compra. Mas o principal... Eu cuido duma menininha.”

O presente estudo, busca analisar as representações de empregadas domésticas no filme “Histórias Cruzadas”, perceber as permanências dos hábitos senhoriais e as relações afetivas e de criação das trabalhadoras domésticas com seus filhos biológicos *versus* as crianças brancas de quem cuidam.

Em “*Black Feminist Thought*”, Patricia Hill Collins contribui para o pensamento feminista negro dos EUA e para promover o “empoderamento” das mulheres negras. Collins, estrutura toda a situação que as mulheres negras viveram e como elas foram constituídas no “grupo do oprimido”, passando por situações de estupros, gravidez na adolescência, renegadas afetivo e economicamente. Ela nos elucida sobre o sistema escravocrata e a repercussão da escravidão na vida dessas mulheres até a atualidade. É nessa perspectiva que as organizações da sociedade, fizeram com que as mulheres, em especial as mulheres negras, tivessem poucas oportunidades de ascensão social e econômica, além de controlar a imagem dessas mulheres no cotidiano, criando performances de gênero sobre como as mulheres devem se comportar. Além disso, ainda criou no nosso imaginário expectativas de comportamentos distintas para as mulheres brancas e negras. Nos meios de comunicação, essas últimas, são relacionadas sempre a

algo negativo, racista, preconceituoso e colonialista, reproduzindo e reafirmando os papéis sociais das mulheres negras, ou seja, as atrizes negras estão constantemente direcionadas a papéis de babás, domésticas, figuras extremamente sexualizadas e até domesticadas. A autora contextualiza seu estudo nos Estados Unidos da América, tratando também do universo da maternidade e cuidado com que as mulheres negras sul americanas foram impulsionadas a partir da escravidão e segregação.

Ao longo do tempo o que diferenciou a dona de casa da empregada doméstica foi a subordinação. Quando o serviço doméstico é assumido pela trabalhadora doméstica, assume também nuances ideológicas e econômicos, de caráter subalterno¹⁷⁵. Nesse sentido, as relações pessoais entre empregada e empregadora (o) envolvem constantemente afetividades ou explorações, como é possível notar no filme analisado. No nosso imaginário e nas documentações que temos acesso, as funções domésticas, do período colonial ao início do Império, eram divididas entre serviços e ramificadas em funções: lavadeira, passadeira, cozinheira, babá, faxineira, etc., mas, o que podemos notar no filme é justamente o papel que as trabalhadoras negras do séc. XX e XXI assumem em ocupar todos esses papéis e funções, sendo obrigadas a abrirem mão da convivência e tempo com sua família e vivendo restritivamente em função da família e casa de seus empregadores.

Nesse sentido, com o auxílio de autores que pensam o cinema enquanto produtor de cultura, examinamos o papel das representações sociais na mídia e o que elas produzem e falam pela sociedade. Duarte (2002) compreende o cinema enquanto prática social, pois o significado cultural de um filme depende do contexto em que é visto ou produzido. Neste propósito, os filmes trazem uma série de representações - de masculinidade, de feminilidade, de infância, de etnia, etc. - e padrões sociais, de uma forma que façam sentido para o público. A autora ainda salienta que no cinema dominante reforça-se o padrão representativo de masculino, branco, ocidental, heterossexual, ao invés de outras representações de gênero, raciais, multiculturais, democráticas e plurais.

Para tanto, Ferro (1976) define o cinema como testemunho de seu tempo, viabilizando uma análise na sociedade em seus mais diferentes segmentos,

¹⁷⁵ HILT. Briget. "Algumas Considerações sobre as Empregadas Domésticas na Inglaterra do século XVIII

e no Terceiro Mundo de Hoje", in.: *Varia História*, No. 14. Belo Horizonte, 1995. p. 24/25.

proporcionando significados e significâncias em cada cena, olhar, acústica, etc. Contudo, as condições que vivem os homens e mulheres não foram de um determinismo biológico e sim uma construção social (Hirata e Kergoat, 2007). Assim, como todas as relações sociais, as bases materiais, no caso o trabalho, exprimiram da divisão social do trabalho entre os sexos. Com duas bases fundamentais, a divisão sexual do trabalho define um princípio de separação do trabalho e de hierarquização. Portanto, foi destinado às mulheres todas as funções domésticas e de cuidado, baseando-se em uma relação de poder, onde um domina e a outra obedece. Assim, só foi com os estudos das primeiras Antropólogas feministas de esquerda que se começa a problematizar essas relações de subordinação. De uma forma hegemônica, segundo a autora, as ciências sociais da atualidade legitimaram e continuam legitimando o trabalho complementar/excessivo das mulheres, fortalecendo a ideia de que ainda que essas mulheres possam trabalhar, precisam, necessariamente dar conta de suas tarefas domésticas. Pensando nessa perspectiva o trabalho doméstico objetifica a “disponibilidade” materna e conjugal da mulher, estabelecendo a elas gestos repetitivos, manutenção do lar e educação dos filhos. Desse modo se alguma dessas tarefas não saem como idealizadas, cai sob a mulher a responsabilidade da irresponsabilidade (Hirata e Kergoat. 2007).

Ocupando todas as funções domésticas de serviços no século XXI, as mulheres negras, em sua maioria migrantes, em busca de sobrevivência são obrigadas a abrirem mão da convivência e tempo com sua família, vivendo, assim restritivamente em função da família e casa de seus empregadores. Sanches (1998), afirma que essas atividades se dão quase a totalidade por mulheres migrantes das zonas rurais para as grandes cidades, onde encontram no trabalho doméstico uma segurança para sua sobrevivência.

Cruzadas Histórias

Neste contexto, atravessado por limitações, colonialidade, racismo, existências e enfrentamentos, Aibileen (Viola Daves) - que no decorrer do longa-metragem aspira esse papel de educadora de vínculo “familiar” e afetivo e nos oferece algumas brechas para pensar essa relação de educadora e a relação com seu próprio filho, que há pouco tempo falecera - revela-se sujeita entendida de seu contexto e deixa explícito até o final do filme que o que a mantém nesse serviço é a relação afetiva entre ela e a pequena Eleanor Henry. Utilizando novamente de pensamentos identitários de Neusa Santos (1983), é

perceptível que a protagonista toma consciência do processo ideológico em que está inserida longo dos acontecimentos do filme.

Este processo de autoconhecimento e auto afirmação, além de outros detalhes comportamentais, performativos, visuais, arquitetônicos e de linguagem que transpassam cuidadosamente durante as cenas, estão presentes dentro de uma discussão belíssima no texto “Modo de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também”, de Elizabeth Ellsworth (2001). Para os estudos de cinema o termo “Modo de Endereçamento” têm um peso teórico e político muito grande, baseado nas perguntas “Quem este filme pensa que você é? ”, “Qual é a relação entre o texto do filme e a experiência do espectador? ”, os modos de endereçamento intentam consciente ou inconscientemente chegar até um público específico, porém não há garantia de êxito, pode falhar. Podemos explicar que este termo está localizado no espaço, nos entre lugares, do que somos, do que achamos que somos e o que achamos do outro.

Dessa forma, o que representa todo o contexto das relações estabelecidas na película foi pensado para não só sensibilizar e proporcionar outras lentes, mas também para escarafunchar as memórias, saberes e experiências de quem o viveu, aproximando-os ainda mais da polifonia do enredo. Portanto, o que estou esquadrinhando aqui se faz assíduo na colonialidade e no racismo descortinada no filme. É nesse sentido que Aníbal Quijano (2005) contribui no sentido de pensarmos nos impactos do colonialismo em nossas vidas e relações. O autor ainda esclarece que na medida em que as relações sociais entre europeus e os americanos se esculpam, essas mesmas relações foram assumindo papéis de dominação, relacionadas à hierarquias e lugares sociais. (Quijano, 2005, p. 107) Aibileen e as demais trabalhadoras domésticas durante a obra cinematográfica exercem esse papel de dominadas e inferiores, por sobrevivência, visto que elas conversam sobre as atitudes hierarquizadas e de superioridade determinadas pelas patroas, portanto, elas não estão alheias aos colonialismos cotidianos, vide na cena em que Minny Jackson (Octavia Spencer) leva a ex-patroa uma torta, a torta preferida da madame, e assim que ela termina de comer, a trabalhadora afirma que seu ingrediente principal eram suas fezes. Esta cena, muito bem pensada e calculada, fala por si só sobre uma relação amarfanhada e devastada pelo colonialismo. Vide também no filme, os acontecimentos acerca do projeto de Lei aprovado, proposto por Hilly Holbrook (Bryce Dallas Howard) para que as trabalhadoras domésticas não utilizassem os banheiros das casas dos patrões, alegando que elas teriam doenças.

Tais situações não são de causar-nos espanto, já que nas casas de classe média e alta brasileira essas situações são comuns e naturalizadas, escondidas por trás de uma “educação” e “respeito” para com os patrões. Assim, as casas destas classes sempre possuem um quarto ao fundo, ou em lugares afastados dos demais moradores, para as empregadas. Este fato, já designa que essas pessoas não podem usufruir e desfrutar das comodidades da casa, da limpeza que faz, das refeições que prepara. De fato, pensando nessa mesma realidade e deslocando a vista ao Brasil, registros averiguados por Sanches (1998, p. 55) indicam que ainda em 1929, com o processo de urbanização em Salvador as casas não possuíam quartos de empregada, estas dormiam no chão da cozinha ou sala. As famílias com melhor situação econômica abrigavam-nas nos sótãos ou construía pequenos vãos próximos a cozinha. Levando em conta essa situação, observa-se que a burguesia brasileira difundiu a ideia de “Casa Grande e Senzala” para identificar suas acomodações nos séculos XX e XXI, mantendo o poderio o branco fabrica um lugar de inferioridade “natural” ocupado por pessoas negras. Santos (1983) e Ribeiro (2008) concordam no tocante à utilizarmos desta analogia com o presente, já que o trabalho doméstico, em sua maioria é exercido por mulheres negras, em condições subalternas a seus patrões que também se expressaram ao longo do tempo delimitando algumas posições sociais e históricas de patrão/empregado, senhor/escravizado.

Diante disso Marc Ferro (1975) destaca que a seleção de fontes feitas pelo historiador se enquadra semelhantemente ao processo de seleção e agrupamento que o cinema. Justificando, portanto, o filme como fonte da História. Para ele o documento fílmico possibilita ao historiador o “visível” e o “não-visível” e o excedente do próprio conteúdo, uma vez que a história da produção fílmica conta o que está para além da imagem cinematográfica. Assim, segundo o autor o filme conta uma outra história, a contra-história, o que possibilita a efetivação da contra-análise da sociedade. O que Ferro quer dizer é que os filmes ultrapassam a ideia de seu produtor, ele expressa a ideologia de uma sociedade e demonstra a realidade política e social de uma sociedade.

Contribuindo com este pensamento, Napolitano (2008, p. 237) determina a subjetividade nas fontes audiovisuais e suas estruturas e mecanismos de representação da realidade, o que para ele, pode potencializar esse “efeito de realidade”. Nesse sentido, o autor alega que essas imagens, ainda que ficcionais, produzem “uma força que tem a capacidade de criar uma realidade em si mesma”. A questão é como os filmes representam, produzem e reproduzem ideais para uma população e para toda uma

sociedade, podendo inclusive influenciar no cotidiano de uma pessoa desde que esta enxergue nas produções midiáticas alguma forma de salvação, isto, principalmente com o povo negro e pobre.

É dentro dessa perspectiva que pensamos na realidade das famílias chefiadas por mulheres negras que assumem papel triplo de trabalho, deixando de conviver e relacionar-se com seus filhos para o sustento financeiro da moradia. Assim, as relações que constroem laços de afetividade são as relações que se dão no cotidiano, já que a trabalhadora desde muito cedo não pôde acompanhar efetivamente o crescimento de seus filhos, mas das crianças das casas em que trabalham o acompanhamento é constante. O filme nos oferece brechas para pensar a tristeza e arrependimento dessa mãe, que viu de tão perto e tão longe a perda de seu filho biológico e paralelamente o sentimento de amor pela filha de seus empregadores, ensinando-a diariamente sobre ser suficiente, ser boa, ser gentil e ser importante, visto que esta criança não tem atenção e cuidado dos próprios pais, ocupados demais com suas próprias vidas. Assim, os trabalhos domésticos, transitam entre relações de poder, colonialidade/ hábitos senhoriais e afetividades, esta última por vezes se dá em relações em tal intensidade que dão sustentação e resistência para a não saída do trabalho e da subordinação.

Não obstante todos os filmes produzidos nesta mesma abordagem possuem habitualmente roteiros muito parecidos, com a finalidade de entender isso, os estudos culturais nos ajudam a compreender que “da popularidade de certas produções pode elucidar o meio social em elas nascem e circulam, podendo, portanto, levar-nos a perceber o que está acontecendo nas sociedades e nas culturas contemporâneas.” (KELNNER, 2001, p. 14).

Para uma análise fílmica mais profunda da leitura da linguagem cinematográfica Vanoye & Goliot-Lété (2012) nos dá suporte para enxergar o filme de forma técnica e com concatenações com a realidade. Nesse contexto fílmico, necessitamos de um entendimento para além do que as câmeras nos mostram e o que os atores e atrizes produzem. Precisamos, portanto, analisar e examiná-lo tecnicamente, como se lêssemos um livro e tentemos desvendá-lo. O que procuramos embasar aqui não é o que o filme nos mostra, mas justamente o que ele ausenta e coloca em terceiro plano: as relações colonialistas e afetivas das personagens empregadas domésticas com a família empregadora, tendo como um dos focos principais a relação de Aibeleen com a filha de

seus padrões *versus* sua relação com o filho falecido a pouco tempo. Sendo assim, os autores definem que analisar um filme é decompô-lo em seus elementos constitutivos, é extrair, separar e destacar para que analisemos separadamente e depois compreender como esses elementos fracionados são unidos (VANOYE; GALIOT-LÉTÉ, 2012, p. 14).

Conclusão

Nesse sentido, para que possamos refletir e abrir espaços para mulheres negras, é necessário que elas tenham possibilidades de ocupar outros espaços que não só os relacionados à limpeza, cozinha e cuidados. Portanto, é fundamental, nós, mulheres negras, lermos, produzirmos e problematizarmos conhecimentos e produções midiáticas acerca do que é ser mulher negra para a sociedade. Precisamos de histórias escritas por nós mesmas, para resistir não só a sociedade colonialista posta, mas também à essa ciência e conhecimentos eurocêntricos que não condizem com as nossas realidades e verdades. Ao notar todo o contexto do filme analisado, percebemos que novamente a colonialidade se faz presente, uma vez que o roteiro foi composto e pensado por lentes de um homem, branco, burguês e norte-americano, dando enfoque para a personagem principal que também é branca, incomodada com as realidades das mulheres negras empregadas domésticas, tentando “dar voz” – como a personagem idealizava – a essas trabalhadoras. Nesse interim, é fundamental pensar na perspectiva interseccional proposta por Kimberlè Crenshaw (2002) e por Davis (2016) para distinguir gênero, raça e classe e seus privilégios e contusões. Necessário também problematizarmos incessantemente sobre o racismo epistêmico (Castro-Goméz e Grosfoguel, 2008) e a colonialidade do ser, do poder e do saber (Quijano, 2005), legitimados pelas produções norte-americanas e européias, haja vista que temos excelentes produções científicas latino-americanas que podem circular integralmente na academia e também como conhecimento autêntico.

Referências

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon.(Coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COLLINS, Patricia Hill. **The black feminist thought**. Londres, Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlè. A Interseccionalidade na Discriminação de Gênero e Raça. **Revista Estudos Feministas**, n. 1, Universidade Católica de Salvador, 2002.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, (p. 126)

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J., Nora, P. (Orgs.). **História: novos objetos**. Trad: Terezinha Marinho: Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

GONZALES, Lélia. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, Rio de Janeiro, p. 223-244, out. 1980. IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais.

GUBERNIKOFF, Gisele. A imagem: representação da mulher no cinema. **Conexão– Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan. /jun. 2009

HIRATA, H., KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Genre, Travail, Mobilités, Centre National de la Recherche Scientifique**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru: Editora Udesc, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. **A história depois do papel**. Em: PINSKY, Carla. (org) *Fontes históricas*. 2ª.ed. São Paulo: Contexto, 2010. P. 235-283.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do povo brasileiro: processo do racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Beatriz. É tempo de falarmos de nós mesmos. In RATTTS, Alex. **Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**, São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 3 n., p. 446-457, 2008.

SANCHES, Maria Aparecida Prazeres. **Fogões, Pratos e Panelas: poderes, práticas e relações de trabalho doméstico. Salvador 1900/1950**. Tese (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 1998.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito** / Org. e tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1893.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

VISÃO COMPUTACIONAL E VIESES RACIALIZADOS: BRANQUITUDE COMO PADRÃO NO APRENDIZADO DE MÁQUINA

Tarcízio Roberto da Silva

RESUMO

Recursos de inteligência artificial estão cada vez mais acessíveis a empresas e governos de todos os tipos, sendo aplicados em sistemas de vigilância, plataformas de mídias sociais e outros tipos de agentes artificiais. Um dos campos mais inovadores é o da visão computacional, que permite reconhecer automaticamente objetos, entidades, conceitos ou características extraídas de imagens, inclusive sobre pessoas. A partir da exploração de como a visão maquínica dos provedores de inteligência artificial reconhecem objetos, conceitos e dimensões em redes semânticas, investigamos como o reconhecimento automatizado de imagens e posterior modulação algorítmica de comportamento parte frequentemente de um olhar eurocêntrico quanto a categorias raciais, sobretudo vinculado a inclusão/exclusão e visibilidade/invisibilidade do outro racializado, com impacto efetivo para os usuários de agentes artificiais, plataformas de mídias sociais e bancos de dados. Esta investigação parte da bibliografia de estudos sobre a branquitude e o seu papel enquanto definidora da sociedade e tecnologias de produção e controle. O trabalho apresenta criticamente casos mapeados por ativistas e desenvolvedoras em torno do mundo sobre problemas especificamente ligados à visão computacional. Tratam-se de casos de equivalência de conceitos como visibilidade, humanidade e beleza à experiência de usuários brancos em sistemas como robôs interagentes, buscadores e mídias sociais. Uma vez que categorias e tipologias são manifestações de como os registros informacionais configuram e reproduzem poder, com impacto real nas possibilidades de representação e expressão equitárias entre diferentes segmentos da sociedade, o estudo busca jogar luz sobre estas questões relevantes ao debate sobre algoritmos e suas.

Palavras-chave: visão computacional; raça; algoritmos; APIs; representação

Tecnologias Digitais de Comunicação: Branquitude como Padrão e Representação

As reflexões sobre representação e grupos minorizados em tecnologias digitais ganharam fôlego desde a década de 1990 inicialmente a partir de desdobramentos sobre os estudos em torno do conceito de fosso digital (“digital divide”) e desigualdade de acesso. Durante os primeiros anos da discussão sobre a web social, como fóruns e blogs textuais, o discurso hegemônico em disciplinas que estudaram a comunicação mediada por computador cogitava uma “descorporificação” dos indivíduos e suas identidades.

Uma vez que a comunicação não-simultânea limitada por texto permitia experimentar a simulação de diferentes marcadores sociais e identitários, parte da pesquisa sobre raça na internet explorava como alteridades raciais e de gênero poderiam ser “experimentadas” em fóruns e posteriormente como avatares visuais em ambientes tais como o *Second Life*. Como aponta Daniels, porém, este olhar evocava uma “linguagem da exploração e descoberta (por ex: ‘descobrir identidade racial em um grupo *Usenet*’). Esta retórica foi consistente com as então correntes descrições da Internet como uma ‘fronteira eletrônica’ e evoca o olhar do colonizador” (DANIELS, 2013, p. 708, trad. livre). Porém, Daniels (2009, 2013) resgata como supremacistas brancos viram a internet como um campo de atuação desde meados dos anos 1990, com sites de desinformação contra figuras históricas tais como Martin Luther King ou ainda a construção de portais com o objetivo de conectar internacionalmente afiliados aos grupos mais extremistas de supremacia branca.

A evolução de características sociotécnicas da internet como multiplicação de plataformas digitais de interação tais como mídias sociais, conexão pervasiva e mobile, alta velocidade de transferência de dados, centralidade da imagem, plataformas de vídeo e aumento da população conectada trouxe mais debates sobre raça e comunicação digital. Os casos midiáticos de racismo online discursivo multiplicaram-se, como os mapeados por Trindade (2018), vitimando, sobretudo mulheres negras em alguma posição de destaque ou desafio ao *status quo*.

É preciso, porém, sublinhar que o racismo online não se trata de casos aberracionais de injúrias isoladas, mas sim um “sistema de práticas contra grupos racializados que privilegiam e mantêm poder político, cultural e econômico para os Brancos no espaço digital” (Tynes, Lozada, Smith & Stewart, 2019, p.195). Estes privilégios são construídos, mantidos e transformados em novas manifestações geralmente elusivas que vão além da materialidade dos discursos e imagens, indo da contratação privilegiada de grupos raciais hegemônicos (NELSON, TU & HINES, 2001) à aplicação diferencial de punições ligadas aos Termos de Uso das plataformas¹⁷⁶.

Considerando que as manifestações do racismo são “construídas e expressas na infraestrutura online ou *back end* (por ex: algoritmos) ou através das interfaces (por ex: símbolos, imagem, voz, texto e representações gráficas)” (Tynes et al, 2019, p.195, trad.

¹⁷⁶ <https://forward.com/fast-forward/423238/twitter-white-nationalists-republicans/>

livre) é necessário olhar também para estes materiais relacionados às práticas econômicas e produtivas nos contextos sócio-históricos onde emergem. As interfaces e sistemas podem materializar, de forma análoga ao que acontece nos fluxos semânticos da sociedade os "preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas" (CARONE & BENTO, 2017, pos. 74).

Crescentemente, os algoritmos e inteligência artificial ganham destaque no debate sobre comunicação, sociedade e tecnologia por regirem cada vez mais esferas da vida. Recomendação de conteúdo nas *timelines* de mídias sociais, segurança digital, biometria, processamento de linguagem natural e reconhecimento facial são algumas das aplicações já frequentes em nossos cotidianos em computadores e *smartphones*. Mas os problemas destes agentes artificiais que tomam decisões de visibilidade, acesso, classificação e processamento de materiais digitais também são frequentes, muitas vezes ligados a vieses de raça, gênero, classe, localidade, neuroatipicidade e outros. Defendemos que os estudos sobre a branquitude são uma chave importante para entender os modos pelos quais as tecnologias automatizadas demonstram continuamente vieses racistas, mesmo provenientes de empresas globais bilionárias com todo aparato tecnológico-financeiro disponível.

Interessada nos mecanismos que compõe o que chamou de “pacto narcísico da branquitude” em contextos organizacionais de empresas e setor público, Bento descreve branquitude como

um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras (BENTO, 2002, p.7)

A manutenção e reprodução dos privilégios da branquitude partindo de uma centralidade evocativa à Europa se ligaram histórica e economicamente à dominação colonial e neocolonial, com desdobramentos da ciência à tecnologia, mas sempre através da evitação ao debate sobre raça. Mills chama este esforço coletivo de inverter a epistemologia de uma “epistemologia da ignorância”, um “padrão particular de disfunções globais e locais (que são funcionais psicológica e socialmente), produzindo o resultado irônico que os brancos em geral serão incapazes de entender o mundo que eles próprios formataram” (MILLS, pos.327, trad. livre).

Suas manifestações são também registradas nos mitos de racial-*blindness*, pos-racialidade (BONILLA-SILVA, 2006) e democracia racial (NASCIMENTO, 2016[1978]; SOUZA, 2017) como vetores do silenciamento do debate sobre raça em todas as esferas, que acreditamos que se liga plenamente *technochauvinismo*. Este seria “a crença que a tecnologia é sempre a solução”, acompanhada de noções de “computadores são mais “objetivos” ou “enviesados” porque eles destilam questões e respostas em avaliação matemática” (BROUSSARD, 2018, pos. 166, trad. livre).

Propomos que isto implica em uma “dupla opacidade”, que definimos como o modo pelo qual os discursos hegemônicos invisibilizam tanto os aspectos sociais da tecnologia quanto os debates sobre a primazia de questões raciais nas diversas esferas da sociedade – incluindo a tecnologia, recursivamente (SILVA, 2019). Trataremos, em seguida, como a visão computacional representa esta dupla opacidade irmanada com práticas da branquitude.

Visão Computacional: raça, identificação e representação

A computação visual (*visual computing*) é um termo que engloba áreas da computação e iniciativas interdisciplinares dedicadas a construir sistemas para o entendimento automatizado de imagens e vídeos. Ou seja, busca-se fazer softwares e hardwares computacionais capazes de entender objetos, entidades e situações a partir de informação visual, como imagens ou *frames* de vídeo. Suas aplicações são amplas, da indústria e mecatrônica até o marketing e publicidade.

Especificamente a visão computacional (*computer vision*) “se refere à coleta, análise e síntese de dados visuais através de computadores, com objetivos diversos como a identificação de rostos e biometria, a análise de representações de objetos, entidades, conceitos e contextos em imagens, entre outros” (WANG, ZHANG & MARTIN, 2015, trad. livre). Foi popularizada com os buscadores, mídias sociais e aplicativos *mobile*. Por exemplo, a busca Google que identifica imagens similares e quais objetos estão fotografados; a marcação automática de rostos de amigos em fotos no Facebook; e os filtros lúdicos do Snapchat e Instagram são todas aplicações que entraram no dia a dia do usuário contemporâneo de tecnologias digitais. Os sistemas “sabem” como identificar rostos, objetos e contextos nas imagens através do que é chamado de “aprendizado de máquina” (*machine learning*), um campo da inteligência artificial restrita que trata do reconhecimento de padrões através de uma base de dados e posterior aplicação do

aprendizado no reconhecimento das variáveis em outras unidades ou conjuntos de dados (OLIVEIRA, 2018). No caso da visão computacional, trata-se de “treinar” o sistema alimentando-o com um número relevante de imagens já marcadas (por ex: centenas de imagens da classe “cachorro”; centenas de imagens de uma raça específica e assim por diante) para que o software “entenda” novas imagens que não foram anteriormente vistas.

Entretanto, a aplicação da visão computacional tem seus problemas quanto a vieses possíveis. A Tabela 1 mostra alguns dos casos mais famosos de problemas identificados por usuários ou jornalistas¹⁷⁷ com resultados nocivos a indivíduos negros ou população negra de modo geral. Procederemos à descrição breve destes casos, para demonstrar o paralelismo com características da branquitude nas epistemes da tecnologia das plataformas de comunicação e inteligência artificial.

Tabela 1: Casos Selecionados de Manifestação de Viés/Racismo Algorítmico em Visão Computacional

Caso	Problema/Viés Algorítmico	Causa/problema “técnico”
Google marca pessoas negras como gorilas	Representação e associação racista; desumanização	<ul style="list-style-type: none"> • Base de dados insuficiente • Base de dados com associações racistas intencionais • Ausência de testes
Faceapp embranquece pele para deixar “mais bonita” a selfie	Representação eurocêntrica de beleza; desumanização	<ul style="list-style-type: none"> • Base de dados insuficiente • Ausência de testes
APIs de análise de expressões faciais associam emoções negativas a negros	Percepção eurocêntrica; estereotipização	<ul style="list-style-type: none"> • Base de dados insuficiente • Ausência de testes
APIs não reconhecem gênero e idade de mulheres negras	Representação eurocêntrica de gênero e idade	<ul style="list-style-type: none"> • Base de dados insuficiente • Ausência de testes
Google Vision confunde cabelo negro com peruca	Reforço de apropriação cultural; desumanização	<ul style="list-style-type: none"> • Base de dados insuficiente • Base de dados com exemplos de apropriação estético-cultural • Ausência de testes
Carros autônomos tem mais chance de atropelar pessoas negras	Desumanização; risco físico direto	<ul style="list-style-type: none"> • Base de dados insuficiente • Ausência de testes

¹⁷⁷ Mantemos uma linha do tempo com mais casos, em atualização contínua, no endereço <https://tarciziosilva.com.br/blog/posts/racismo-algoritmico-linha-do-tempo/>

Em 2015, ao lançar o recurso de etiquetagem automática de fotos em seu aplicativo *Google Photos*, o programador Jacky Alciné teve fotos suas e de sua namorada marcadas com a tag “gorilas”. Ao divulgar o insulto no Twitter¹⁷⁸, um engenheiro da Google pediu desculpas, não prometeu ações concretas, mas divulgou publicação no portal da *Fortune* que dizia que o sistema de reconhecimento de faces da Google é considerado o melhor do mercado. Em 2018, jornalistas da *Wired* realizaram testes e mostraram que a solução da empresa foi simplesmente eliminar a tag “gorila” do rol possível na ontologia do recurso¹⁷⁹.

Outro exemplo de confusão de “tags” ligadas a indivíduos e população negras foi realizado em projeto de interrogação de APIs de visão computacional e bancos de imagens. Ao comparar como sites de bancos de imagens como Shutterstock representam fotos de diferentes países, identificamos que diversas fotos de mulheres com cabelos crespos volumosos foram marcadas com a tag “wig”, que significa “peruca”. Este erro possivelmente é resultante de uma base de treinamento mais rica em fotos de pessoas brancas em contexto de apropriação cultural-estética – como a prática de usar perucas afro como fantasias em festas e carnaval. De modo geral, o estudo identificou que “arquiteturas algorítmicas favorecem a performance de neutralidade cultural, mas com categorias genéricas com muito mais destaque do que termos específicos” (MINTZ, SILVA et al, 2019) onde esta ideia de neutralidade é marcada socialmente como a percepção dos desenvolvedores.

Ainda sobre identificação de características de imagens, o reconhecimento de expressões por visão computacional permitiria marcar rostos em tipologias de emoções humanas básicas organizadas pela Psicologia, tais como Raiva, Medo, Surpresa, Nojo e Tristeza. Experimento de Rhue (2019) com conjunto de fotos cuidadosamente selecionadas de atletas para testar como os fornecedores *Face++* e *Microsoft* identificaria imagens equivalentes de atletas brancos e negros. Os resultados consistentemente atribuíram emoções/expressões negativas aos atletas negros. Rhue conclui que “o uso de reconhecimento racial pode formalizar estereótipos preexistentes em algoritmos, automaticamente incorporando-os na vida cotidiana” (RHUE, 2018, s.p., trad. livre).

¹⁷⁸ <https://www.theverge.com/2015/7/1/8880363/google-apologizes-photos-app-tags-two-black-people-gorillas>

¹⁷⁹ <https://www.wired.com/story/when-it-comes-to-gorillas-google-photos-remains-blind/>

Como quarto caso ligado à identificação, podemos destacar os experimentos e projeto *GenderShades.org* de Buolamwini e colaboradoras. Em experimento, Buolamwini e Gebru (2018) testaram os recursos de identificação de idade e gênero fornecidos por Microsoft, Face++ e IBM. Elas descobriram que os recursos falhavam com muito mais frequência em fotos de mulheres negras, no que chamaram de “disparidade interseccional”. Ao investigar as causas, descobriram que o conjunto de dados para “treinamento” do sistema era muito enviesado, com muito mais fotos de homens de pele clara (sobretudo caucasianos) do que mulheres de pele escura. A Figura 1 mostra dois destas bases enviesadas usadas pelos sistemas (Adience e IJB-A) e uma base de treinamento criada por elas, com o nome de *Pilot Parliament Benchmark*, com uma boa distribuição de gênero e fenótipo quanto à cor da pele. O trabalho teve um impacto relevante no campo pois, sozinhas, elas conseguiram fazer um sistema mais preciso neste aspecto do que o oferecido por aquelas corporações.



Figura 2: Comparação de datasets de treinamento (BUOLAMWINI & GEBRU, 2018)

Em 2019, as pesquisadoras retornaram aos dados para analisar se a divulgação dos problemas gerou impacto na diminuição da disparidade. De fato, a iniciativa gerou impacto e os sistemas da Microsoft e IBM diminuíram o abismo da taxa de erros na acurácia dos sistemas. As autoras lembram, na conclusão, que a importância deste tipo de auditoria vai muito além do campo das tecnologias de comunicação, uma vez que “o potencial de abuso e aplicação bélica das tecnologias de análise facial não podem ser ignorados nem as ameaças à privacidade ou infrações de liberdades civis diminuídas mesmo quando as disparidades de precisão diminuíam” (RAJI & BUOLAMWINI, 2019, p.6, trad. livre).

Depois que o primeiro estudo foi publicado, tanto a IBM quanto a Microsoft emitiram notas afirmando compromisso com a busca pela equidade nos resultados¹⁸⁰. A

¹⁸⁰ IBM <http://gendershades.org/docs/ibm.pdf> e Microsoft: <http://gendershades.org/docs/msft.pdf>

Microsoft emitiu nota breve, mas a IBM detalhou longamente projetos internos e experimento próprio defendendo o uso responsável de suas tecnologias. Apesar disso, relatórios mostram que a empresa vende a tecnologia para projetos repressivos de governos, como nos Emirados Árabes Unidos¹⁸¹.

Outra nota particularmente interessante foi emitida pelo CEO do aplicativo *FaceApp*. O aplicativo de edição de selfies possuía um filtro de “embelezar” o rosto dos usuários. Uma das principais edições automáticas era clarear a pele, gerando resultados aberrantes em fotos de pessoas negras ou indianas, por exemplo. Depois da divulgação dos problemas, Yaroslav Goncharov, CEO do aplicativo, alegou que é “um infeliz efeito colateral da rede neural subjacente causado pelo conjunto de dados de treinamento, não comportamento esperado”¹⁸². Como estamos falando de aprendizado de máquina (*machine learning*), os dados de treinamento são fator essencial em como o sistema vai performar. Ao mesmo tempo em que algumas posturas alegam que o “algoritmo em si” seria neutro, alegações como a de Goncharov são comuns ao fugir da responsabilidade sobre a seleção dos dados de treinamento, assim como aconteceu no caso citado anteriormente. Podemos evocar aqui como a invisibilidade do negro é “elemento importante da identidade do branco: ele não vê o negro. Uma reflexão sobre relações raciais pode explicitar um desconforto do branco diante da paradoxal constatação que ele não vê, não lembra, nunca pensou nos negros” (BENTO, 2002, p.91). Comumente aplicativos que buscam alcance global projetam seus consumidores apenas como brancos.

Uma vez que boa parte das empresas supracitadas também desenvolvem sistemas para vigilância e policiamento, biometria e reconhecimento facial, o potencial de impactos fatais contra a vida de grupos racializados parece já ser óbvia. Mas um último caso a ser citado neste artigo pode mostrar a pervasividade do problema além das plataformas e aplicativos de comunicação. Em estudo publicado neste ano, Wilson, Hoffman e Morgenstern (2019) analisaram 8 sistemas de reconhecimento de imagens usados em carros autônomos e a acurácia na identificação de pessoas com pele escura poderia ser 5% menor, resultando em potenciais atropelamentos. Os autores concluem a necessidade de se olhar para o “real problema que pode surgir se este tipo de fonte de viés de captura não for considerado antes de distribuir estes tipos de modelos de reconhecimento” (2019, p.9, trad. livre).

¹⁸¹ <https://gizmodo.com/ibm-sells-face-recognition-surveillance-to-a-dictatorsh-1835101881>

¹⁸² <https://www.mirror.co.uk/tech/faceapp-apologises-hot-selfie-filter-10293590>

Entretanto, o volume em que algoritmos e sistemas de inteligência artificial são publicados, divulgados e aplicados em tecnologias públicas é muito maior do que seus testes ou otimizações. Ao analisar artigos publicados em uma das principais conferências de aprendizado de máquina e inteligência artificial do mundo, a Neural Information Processing Systems Conference de 1987 a 2017, Epstein (2018) observou que o *gap* entre o número de trabalhos propondo novos modelos e trabalhos estudando modelos existentes aumenta ano a ano – em 2017 os novos modelos eram 10x mais numerosos do que o estudo de modelos existentes. Como a sociedade racista e desvantagens estruturais decorrentes resultam em uma pequena quantidade relativa de desenvolvedores e gerentes de produto de grupos minorizados, é especialmente premente combater “a interiorização/internalização da branquitude e do racismo entre brancos e negros, se aprofundando na supremacia branca como um fenômeno perigoso e expansionista dentro dos processos sociais e educacionais” (ROSSETTO, 2014, p.131)

Podemos falar de uma sociedade algorítmica (GILLESPIE, 2014; PASQUALE, 2015; O’NEIL, 2016; SILVEIRA, 2017) onde procedimentos do tecnoliberalismo – como classificação, pseudo-meritocracia, mensuração e vigilância - são automatizados e consolidados em caixas-pretas que permitem poucos desvios. Os casos citados são numerosos mas apresentam apenas uma pequena parte dos problemas que podem ser analisados ou interrogados por métodos criativos. A regulação e transparência é necessária, mas a sociedade americana construiu a ideologia do Vale do Silício e seus pólos de tecnologia de modo a normalizar branquitude e masculinidade, com decorrentes impactos nos modos e níveis de avaliação dos procedimentos de treinamento de máquinas (BROUSSARD, 2018; NOBLE, 2018).

Os casos citados foram identificados tanto por cientistas e engenheiras da computação quanto por ativistas, jornalistas e pesquisadoras das ciências sociais e humanidades. Concordamos com Osoba e Welser IV ao dizer que

a pesquisa técnica em vieses no aprendizado de máquina e inteligência artificial ainda está em sua infância. Questões sobre vieses e erros sistêmicos em algoritmos demandam um diferente tipo de sabedoria de cientistas de dados e criadores de algoritmos. Estes profissionais são comumente engenheiros e cientistas com menos exposição a questões de políticas públicas ou sociais (OSOBA & WELSER IV, 2017, p.24, trad. livre)

Deste modo, a pouca exposição à alteridade, sobretudo em áreas como Computação e Engenharias, reforça uma “invisibilidade, distância e um silenciamento sobre a existência do outro [...]. A racialidade do branco é vivida como um círculo

concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco” (BENTO, 2017, pos. 645). Junto a iniciativas tanto de experimentação e auditoria algorítmica como as citadas e promoção da ocupação de lugares de reflexão e poder na tecnologia por grupos racializados (DANIELS, NKONDE & MIR, 2019), faz-se necessário também – pela branquitude consciente – buscar desenvolvimento de competência cultural diversa (SUE, 2001).

Conclusões

A visão computacional é um grupo de tecnologias cada vez mais relevante na sociedade contemporânea, com impacto em práticas de mercado e gestão governamental. Apresentamos alguns casos de problemas em viés algorítmico que demonstram a dificuldade de se debater o que chamamos de “dupla opacidade” – o caráter difuso tanto da tecnologia, vista erroneamente como neutra, quanto das relações étnico-raciais na sociedade e, por consequente, na tecnologia.

Nos mercados e ambientes produtivos de tecnologia de ponta, concentrados em pólos como Vale do Silício, a diversidade é rara, o que tem impactos materiais e simbólicos nas interfaces e sistemas usados por grande parte das populações mundiais. Tanto os problemas identificados como parte da reação dos desenvolvedores quando contestados, mostra que “a hegemonia da brancura presente em todos os âmbitos sociais não colabora para que os indivíduos brancos passem a questionar seus privilégios bem como se importar com as desvantagens impostas aos demais grupos” (BASTOS, 2016, p.227).

Enquanto programa de pesquisa, a análise crítica das tecnologias como visão computacional viabilizada por inteligência artificial e aprendizado de máquina se mostra urgente para os campos das ciências sociais. Uma vez que a “geração de dados é um fenômeno social reflete de vieses humanos, aplicar algoritmos “proceduralmente corretos” a dados enviesados é um jeito de ensinar agentes artificiais a imitar qualquer viés que os dados contenham” (OSOBA & WELSER IV, 2017, p. 17).

Com o mundo imerso em ideologia hiper-neo-liberal, a ciência racial ganha nova relevância com a desregulação de ciência e investimento do capital financeiro

(ROBERTS, 2012), a favor da segmentação dos corpos quanto a genética, biomedicina e vigilância (MBEMBE, 2001, 2016; HARARI, 2015; BROWNE, 2015). Apesar de que “categorias raciais não são simples propriedades de pessoas individuais, mas sim resultados complexos de processos sociais raramente capturados no paradigma do aprendizado de máquina” (BENTHAL & HAYNES, 2019, p.3, trad. livre), temos visto como a desigualdade brutal tanto nos dados de treinamento quanto na preocupação com procedimentos de ajuste dos sistemas vitimizam populações já em desvantagem.

Referências

ALI, Syed Mustafa. Race: The difference that makes a difference. **tripleC: Cognition, Communication, Co-operation**, v. 11, n. 1, p. 93-106, 2013.

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. O lado branco do racismo: a gênese da identidade branca e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 19, p. 211-231, 2016.

BENTHALL, Sebastian; HAYNES, Bruce D. Racial categories in machine learning. In: **Proceedings of the Conference on Fairness, Accountability, and Transparency**. ACM, 2019. p. 289-298.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States**. Rowman & Littlefield Publishers, 2006.

BROUSSARD, Meredith. **Artificial unintelligence: How computers misunderstand the world**. MIT Press, 2018.

BUOLAMWINI, Joy; GEBRU, Timnit. Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. In: **Conference on Fairness, Accountability and Transparency**. 2018. p. 77-91.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Editora Vozes Limitada, 2017.

COTTOM, Tressie McMillan. **Black Cyberfeminism: Ways Forward for Classification Situations, Intersectionality and Digital Sociology**. 2016.

DANIELS, Jessie. **Cyber racism: White supremacy online and the new attack on civil rights**. Rowman & Littlefield Publishers, 2009.

DANIELS, Jessie. Race and racism in Internet studies: A review and critique. **New Media & Society**, v. 15, n. 5, p. 695-719, 2013.

DANIELS, J.; NKONDE, M.; MIR, D. **Advancing Racial Literacy in Tech**. Relatório do Data & Society Fellowship Program. 2019.

EPSTEIN, Ziv et al. Closing the AI Knowledge Gap. **arXiv preprint arXiv:1803.07233**, 2018.

GILLESPIE, Tarleton. The relevance of algorithms. **Media technologies: Essays on communication, materiality, and society**, v. 167, 2014.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Lisboa (Portugal: Antígona, 2017).

MILLS, Charles W. **The racial contract**. Cornell University Press, 2014.

MINTZ, André. Máquinas que veem: visão computacional e agenciamentos do visível. In: MENOTTI, Gabriel; BASTOS, Marcus; MORAN, Patrícia (orgs.). **Cinema apesar da imagem**. São Paulo: Intermeios, 2016.

MINTZ, A.; SILVA, T.; GOBBO, B.; PILIPETS, E.; AZHAR, H.; TAKAMITSU, H.; OMENA, J.; OLIVEIRA, T. Interrogating Vision APIs. Data Sprint Report. Smart Data Sprint, Lisboa – Portugal, 2019. Disponível em <https://smart.inovamedialab.org/smart-2019/project-reports/interrogating-vision-apis/>

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

NELSON, Alondra; TU, Thuy Linh Nguyen; HINES, Alicia Headlam (Ed.). **Technicolor: Race, technology, and everyday life**. NYU Press, 2001.

NOBLE, Safiya Umoja; TYNES, Brendesha M. **The intersectional internet: Race, sex, class, and culture online**. Peter Lang International Academic Publishers, 2016.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism**. NYU Press, 2018.

OLIVEIRA, Carla. Aprendizado de máquina e modulação do comportamento humano. In: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **A Sociedade de Controle: manipulação e modulação nas redes digitais**. São Paulo: Hedra, 2018

OSOBA, Osonde A.; WELSER IV, William. **An intelligence in our image: The risks of bias and errors in artificial intelligence**. Rand Corporation, 2017.

PASQUALE, Frank. **The black box society**. Harvard University Press, 2015.

RAJI, I.; BUOLAMWINI, J.. **Actionable auditing: Investigating the impact of publicly naming biased performance results of commercial ai products**. In: AAAI/ACM Conf. on AI Ethics and Society. 2019.

ROSSATTO, César Augusto. A transgressão do racismo cruzando fronteiras: estudos críticos da branquitude: Brasil e Estados Unidos na luta pela justiça racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 120-133, 2014.

RHUE, Lauren. **Emotion-reading tech fails the racial bias test**. The Conversation, 2019. Disponível em < <https://theconversation.com/emotion-reading-tech-fails-the-racial-bias-test-108404> >

SILVA, Tarcízio. **Teoria Racial Crítica e Comunicação Digital: conexões contra a dupla opacidade**. Anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belém, Pará, 2019.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Tudo sobre Tod@s: redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SUE, Derald Wing. Multidimensional facets of cultural competence. **The counseling psychologist**, v. 29, n. 6, p. 790-821, 2001.

TYNES, Brendesha M. et al. From Racial Microaggressions to Hate Crimes: A Model of Online Racism Based on the Lived Experiences of Adolescents of Color. **Microaggression Theory: Influence and Implications**, p. 194-212, 2018.

WANG, JuHong; ZHANG, SongHai; MARTIN, Ralph R. New advances in visual computing for intelligent processing of visual media and augmented reality. **Science China Technological Sciences**, v. 58, n. 12, p. 2210-2211, 2015.

WILSON, Benjamin; HOFFMAN, Judy; MORGENSTERN, Jamie. Predictive inequity in object detection. **arXiv preprint arXiv:1902.11097**, 2019.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

REPRESENTAÇÕES DE MULHERES NEGRAS EM MÚSICAS (1950 -1980) INTERPRETADAS POR JACKSON DO PANDEIRO.

Ivonildes da Silva Fonseca

1-SITUANDO A PESQUISA

A posição da mulher nas canções interpretadas por Jackson do Pandeiro é assunto que pontua muitas conversas informais e assim tornou-se motivação para a elaboração de um projeto de pesquisa apoiado pelo PROPESQ/UEPB. Desenvolvendo a pesquisa tomou-se a obra pioneira de Fernando Moura com Antonio Vicente (2001) com a biografia do Rei do Ritmo e esta foi a primeira base para a afirmação de que o cantor Jackson do Pandeiro não é o autor de todas as obras cantadas mas intérprete. Tomando um conjunto de noventa e oito (98) canções foram selecionadas dezenove (19) músicas e a partir destas elaborou-se as representações sobre mulheres negras descritas neste artigo. Como intérprete, vê-se Jackson do Pandeiro em 14 letras ; em 04 é intérprete e compositor em parceria com outros autores e em 01 letra é intérprete e compositor individual¹⁸³

A cronologia selecionada (1950-1980) foi dada a partir da identificação dos anos de gravação das letras de músicas analisadas nas quais , encontrou-se termos identificatórios que confluíram para a categoria “mulher negra”: escurinha, escura, morena, moreninha, morena faceira, nega, negona, roxa, flor de quixabeira.

¹⁸³A assinatura nas músicas varia e algumas vêm com o nome Jackson do Pandeiro, Jackson, José Gomes Filho conforme consta nas músicas Jaraguá, Meu Berimbau, Babá de cachorro, Você e eu , Grilo na moringa.

Ao categorizar as letras das músicas construiu-se as representações de “Mulher negra autônoma”, “Mulher negra autônoma com poderes sobrenaturais”, “Mulher negra e afetividade”. O uso da palavra “autonomia” deu-se por esta trazer, entre diversos significados, os de “independência”, “liberdade” que consideramos apropriados para a mulher negra, que, envolvida em experiências histórica e cruel e submetida à lógica dos lugares socialmente “determinados”, conforme explica Lélia Gonzalez (1982,p.15-17), provoca rompimentos. No contexto das músicas, ela é visibilizada em diferentes situações seja em momentos de “brincadeiras”, do exercício da religião ou na prática dos afetos, provocando uma ruptura no imaginário social branquicêntrico.

2- A MULHER NEGRA E AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS

A – MULHER NEGRA AUTÔNOMA

A representação “Mulher negra autônoma” nas letras de “Forró na gafeira” (1959); “Proibido no forró” (1961);”Meu berimbau” (1964);”Canoeiro novo” (1965); “Pinicapau” (1966) tem centralidade na figura da mulher negra que aparece comunicando com o seu corpo a sua liberdade de movimentos, inclusive a de estar fora do ambiente doméstico; dançando manifestava o direito ao ato de “brincar” e durante esses momentos de descontração exibia a coragem de enfrentar ameaça de ação violenta por parte de um homem.

Em “Forró na gafeira” há um cenário de descontração, denominado “brincadeira” e nesta a prática da dança gafeira. Um homem entra em uma casa para olhar e fica por uma semana , dançando o “côco” com uma “ESCURINHA” , de forma magistral ,o que causou admiração por parte do dono da casa e da orquestra musical. Ocorre um pedido de aula sobre a dança e, diz o homem:

Peguei a **escura** e fiz um traçado
 Dancei um trocado numa perna só
 Falando assim parece brincadeira
 Num instante a gafeira
 virou um forró (bis) (**negrito nosso**)

No ano de 1961, a música” Proibido no forró”, traz a representação de uma mulher negra que para enfrentar situação de violência tem que exibir atributos “naturais” do homem, que sabe agir na força bruta, que é forte de músculos e diante do desempenho da mulher negra pode ser reconhecida como uma “mulher macho”.

A narrativa é sobre um homem chamado Joca que por ser impedido de entrar no forró, adotou um comportamento de desagravo moral, desafiando os homens do local, e apenas uma mulher negra (na música, é a “nega”) teve coragem para resolver a situação e de posse do instrumento ofertado pela natureza (cipó) e que culturalmente foi incorporado com diversas funções, inclusive a de impor respeito: “E gritou: vou tirar o seu cartaz”. por meio da força física.

Uma **nega** que estava no forró
 Achou que a coisa tava de mais
 Correu dentro e pegou um pau-cipó
 E gritou: vou tirar o seu cartaz
 Quando o povo aquela voz escutou
 Muito homem valente desmaiou
 E o Joca disse eu vou
 Essa é mulher macho sim senhor (**negrito nosso**)

Na música “Meu berimbau”, a designação dada à mulher negra é a de “morena” e esta tem desempenho como exímia dançarina em um “samba de berimbau”. Afora o estereótipo de que toda mulher negra sabe sambar, há o dado de que nesta música, o samba ganha vigor com o “arrasta da sandália”...

Ai, **morena**
 Arrasta a sandália aí
 Que o samba tá bom e não pode parar
 Cuidado pra não cair (**negrito nosso**)

Canoeiro novo há um contexto de festa e nesta alguém que estava deseioso de dançar por estar “dez anos” sem fazer este exercício e declara que não resiste a “um samba de oito baixo e uma **morena** suada”.

Em “**Pinicapau**”, com uma letra leve, enfatizando o pássaro pica pau e a sua atividade de bater o bico, emite o pedido: “Samba **morena** que eu quero ver/Lê, lê, lê, lê, lê, lê/Samba **morena** que eu quero ver.”

B- MULHER NEGRA AUTÔNOMA COM PODERES SOBRENATURAIS

A música “Grilo na moringa” traz no título duas palavras que foram usadas como gírias no Brasil (principalmente nas décadas de 1960, 1970). É a palavra “grilo” com o significado de preocupação e a “moringa” com o significado de cabeça/mente. Na junção das palavras, o entendimento era que a pessoa estava com um problema, uma questão a ser solucionada.

A música que tem Jackson como parceiro - compositor traz uma encenação dentro de um campo religioso-mágico no qual duas pessoas duelam por meio de símbolos deste campo, decifrados como pleno de poderes para a ação de “fazer-desfazer-fazer”.

No conteúdo são evidenciados elementos da natureza, que são o gato preto e o cipó de aroeira. O “gato preto” que tem sobre si atribuições contraditórias, construídas nas culturas espalhadas pelo mundo, comporta versões que o representa como animal de poderes maléficis ou com poderes benéficos. Esta última é encontrada entre os egípcios que consideravam o gato como portador “de aura mística” e assim, o idolatrava tendo um Deus (Bast) na forma física do felino.¹⁸⁴

A árvore de aroeira dá uma madeira resistente e tem vários usos na construção de postes, vigas e outros.¹⁸⁵ O seu uso medicinal é amplo e na espiritualidade afro-indígena serve para banhos, defumação e “bate folha” para descarrego de energias, isto é, afastar energias negativas e os maus espíritos que eventualmente se apoderem de pessoas.

Há a estrofe que tem a mensagem: “Ó nega feiticeira, dou-te uma surra com cipó de aroeira”, sugerindo que a pessoa presumivelmente afetada por uma feiticeira, recorrerá ao “cipó de aroeira”¹⁸⁶, e essa ameaça, que distante do campo mágico-religioso, ressoa como ato de violência física, possibilita a interpretação de ser essa a surra simbólica¹⁸⁷ que desfará o feitiço.

C– MULHER NEGRA E AFETIVIDADE

Para iniciar esta parte o apoio vem de Henri Wallon que apresenta a ideia de que a afetividade se,

expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão.[...] A emoção segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Quando alguém é assaltado e fica com medo, por exemplo, pode sair correndo mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir.

¹⁸⁴ Recomendamos o blog <http://sempre-sombrio.blogspot.com.br/2013/03/gato-preto-lendas-e-supersticoes.html> Acesso em: 20 de dezembro de 2017

¹⁸⁵ Ver sobre a aroeira em : <http://www.aguademeninos.com.br/Madeiraira/Madeiras/aroeira.html> Acesso em: 20 de dezembro de 2017

¹⁸⁶ Mais informações sobre a aroeira podem ser encontradas em: <https://www.tendadeumbandaluzecaridade.com.br/2015/08/erva-aroeira-ednay-melo.html> Acesso em: 20 de dezembro de 2017

¹⁸⁷ A expressão é frequente no Nordeste brasileiro e a encontramos na música “Aroeira” de Geraldo Vandré cujo trecho em destaque é:[...] “Eu também sei governar/Madeira de dar em doido/Vai descer até quebrar/É a volta do cipó de aroeira/No lombo de quem mandou dar/É a volta do cipó de aroeira/No lombo de quem mandou dar.”

O sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta –ao comentar de tristeza, por exemplo. Já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo. (SALLA,2011)

Foram estas três maneiras de expressão da afetividade que identificamos de forma farta em muitas músicas interpretadas pelo Jackson do Pandeiro e que traz a mulher negra em seu conteúdo. Com base em Wallon, Joice Berth discutindo sobre o empoderamento, traz que a “afetividade seria um domínio funcional cujo desenvolvimento é dependente de uma ação conjunta de dois fatores estruturantes: o orgânico e o sócias (sic).”(BERTH, 2018,p.119-120).

Nessa lógica, a afetividade na letra da música “ Rosa”, aparece conjugada à violência que, segundo Luiza Bairos é definida pela cultura.(INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO,[2015] . Assim, o cenário nessa música mostra um homem despossuído da técnica da escrita, apaixonado e não correspondido em seu amor. Dotado da mentalidade machista, adquirida em seu processo de vida, vive corroído pelo sentimento negativo da possessividade e obsessão, o que o leva a fazer uma comunicação em tom de ameaça para a mulher negra chamada Rosa, identificada etnicamente como “morena faceira”, “flor de quixabeira”:

Rosa danada
 Minha **morena** faceira
 Minha flor de quixabeira
 Não posso mais esperar.
 Fique sabendo
 Se casar com outro homem
 O tihoso me consome
 Mas eu lhe meto o punhá (**negrito nosso**)

O desfecho da música é feito com a frase “Se casar com outro homem, o tihoso me consome, mas eu lhe meto o punhá”, que expressa uma ameaça violenta e a violência jamais deve ser relativizada, todavia, indo para a década de 1950, comprovamos a situação de invisibilidade social da mulher negra e conseqüentemente vivendo em desigualdade de tratamento, um tipo de violência promovida pelo Estado brasileiro.

Um exemplo da invisibilidade social da mulher negra é evidenciada na Lei 4.121, de 27 de agosto de 1962, que traz na sua ementa : “Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada”. No corpo da lei, indica a condição, as obrigações e função da mulher no

ambiente do “lar” enquanto detentora da identidade de “mulher casada”. (BRASIL. Presidência da República. Lei 4121)

Muitas pessoas dirão que esta prerrogativa legal contempla todas as mulheres mas o que dizer com a situação de ausência da mulher negra no campo da nupcialidade que ainda continua em tempos atuais?

O assunto da união das mulheres negras vem recebendo atenção mais redobrada na academia e, recorrendo para dados estatísticos, no “último Censo realizado no país, em 2010, mais da metade das mulheres negras brasileiras não vivem em união, independente do estado civil” e, apresentando o termo “Celibato definitivo”, Mariana Lemos apresenta a situação dessa população de mulheres negras. (LEMOS, 2016)

Assim, insistimos na importância da letra de música “Rosa “ para alertar o estado de discriminação e estigma no qual viviam as mulheres negras, no contexto de 1950, e que tem permanência no século XXI.

A invisibilidade social acompanha essa mulher negra e as frases violentas da música possibilitou duas interpretações, uma é o vigência de um comportamento reprovável, fruto de uma sociedade que educa o homem para ser machista e não ter controle emocional para agir em situações de desagrado, sobretudo em relações amorosas e tem a reação na forma da violência física como “solução”, chegando a tirar a vida de outrem; a outra interpretação é constatar uma incorporação da mulher negra ao mundo das mulheres que são amadas, que apaixonam, que têm direito de escolher ou não o seu estado civil.

Dessa forma há na música Rosa (1956) a ação promotiva do compositor em visibilizar a mulher negra rompendo com o padrão universal de mulher e essa entrada foi pela porta da violência que reflete a mentalidade social da época e que perdura ainda hoje. Em “O canto da ema”(1960), além do teor de religiosidade mostrado, principalmente, nas palavras “o tronco do Juremá” e “o sinal”¹⁸⁸, há o chamamento pela “Morena”, a que trará bem estar e calma para o homem temeroso pelo fim do romance diante do presságio promovido pelo canto da ema.

Vem **morena** (vem, vem ,vem)
 Me beijar (me beijar)
 Dá-me um beijo (dá-me um beijo)
 Pra esse medo (se acabar) (**negrito nosso**)

¹⁸⁸É importante a leitura da Dissertação de Mestrado da UFBA em 1994 de autoria NASCIMENTO, Marco Troboni de S., intitulada “Ritual e etnicidade entre os povos indígenas do nordeste - o caso Kiriri”.

A canção “Jaraguá” (1961) tem melodia e letra alegres e a exaltação para a “Linda roxa” e no ato de reiteração recorre para um símbolo universal de beleza “enfeitiçadora”, a Sereia, conforme anunciadas no trecho:

Quando eu cheguei na ponta da rua
 Eu vi a corneta tocar
 Eh linda roxa
 Parece a sereia nas ondas do mar **(negrito nosso)**

O movimento insinuado em “Balançaram a roseira” (1963) metaforiza a queda de flores com a paixão de uma pessoa por outra que, popularmente é expressada em “tem uma queda por alguém” ; há também a inversão do recebimento da rosa, ação que em nossa sociedade ocorre do homem para a mulher e na letra há o pedido de receber uma rosa por parte da “Morena” e a proposta de troca: a rosa pelo coração , um coração apaixonado. A “morena” vive sob a proteção da figura paterna e o homem apaixonado deixa explícita que a sua intenção é a de casar por isso evoca a autoridade transcendental de Deus para reforçar o seu desejo de “chamar o pai” da “morena” de “sogro”. A mensagem aparentemente direta e objetiva traz uma simbologia da figura clássica da rosa como a flor do amor entre o homem e a mulher e demonstra a transgressão do padrão social em que a mulher estaria na posição de receptora dos atos masculinos ao se colocar como “implorador” de receber a rosa.

Balançaram a roseira foi tanta fulô no chão
 Morena dá-me uma rosa que eu te dou meu coração
 (Balançaram a roseira)
 Da tua casa pra minha
 (Balançaram a roseira)
 Vejo a fumaça do fogo
 (Balançaram a roseira)
 Ainda tenho fé em Deus
 (Balançaram a roseira)
 De chamar teu pai meu sogro **(negrito nosso)**

Em “Maré vai” (1965), a praia de Itapuã¹⁸⁹ cantada em versos e prosas, pela tranquilidade local e beleza natural exuberante, sobretudo na década de 1960 e 1970, era considerada o paraíso para as pessoas amantes do “banho de mar” e do “belo sol” , ditos como os melhores. E nesse espaço paradisíaco, na letra da música, há alguém que diz; “na beira da praia, espero meu bem”, contemplando o movimento das águas que simboliza

¹⁸⁹A praia de Itapuã está situada na cidade de Salvador/Ba e foi imortalizada na canção “Tarde em Itapuã” de autoria de Vinicius de Moraes e Toquinho.

a paciência da espera e vem expresso na frase a “maré vai, maré vem” e esse “bem” é uma “morena”.

Maré vai
 Maré vem
 Na beira da praia espero meu bem
 Pra tomar um banho de mar
 E gozar o belo sol
 Na praia de itapuã
 Que não tem outra melhor **(negrito nosso)**

Ao cantar “Babá de cachorro” (1967) o título já informa a função exercida por uma mulher negra e no conteúdo da letra está posta a identificação étnica, “escurinha”. Além da inusitada ocupação profissional - Babá de cachorro - o reforço da desigualdade racial e social se dá na relação entre “a madame”, a patroa, a “gente bacana”, moradora no bairro de Copacabana, considerado lugar de habitação para pessoas com alto poder aquisitivo.

Nesse contexto de extrema desigualdade social, um homem com sinal de paixão, demonstrada nas palavras carinhosas e na proposta de casamento, pretende romper com aquela situação inaceitável, levando a sua namorada “escurinha” para o altar, pois casada, ela teria o provedor da família e não precisaria trabalhar em função considerada depreciativa.

Minha escurinha, minha babá
 Deixa o cachorro da madame e vamos se casar
 (2x) **(negrito nosso)**

Na música “Procurando tu” (1970) há a morena que faz bem, que apaixona e quando some, deixa o homem “triste”. É assim que a letra da música demonstra a procura durante “a noite” do carinho do beijo da “morena” que o faz sofrer. O beijo é desejado mesmo sem ser “beijo de amor” e também “um arroxó” para que o “fogo” da sua “fogueira” se acenda, insinuando a sua saída da tristeza.

Eu vivo triste, meu amor me beija
 Mesmo que não seja beijo de amor
 Esse teu beijo sei que me envenena
 Mas não tenha pena se ele é matador **(negrito nosso)**

Temos na música “Morena bela” (1971) sobrenomes positivados para a Morena tais como, “faceira”, “bem”, e no título da canção. A Morena desperta paixão e o sonho de casamento por parte do homem, este já tão definido que, reconhece a força “papai do céu” como o único impedimento.

No jardim da minha casa,
 Um pé de rosa vou plantar
 Só não caso com você
 Se Papai do Céu não deixar
 (coro repete) **(negrito nosso)**

Em “Você e eu” (1971) há oferta de bens materiais, “chalé”, “carro”, “tudo que é meu”, pressupondo que ela terá todo o conforto ao aceitar a proposta e há a ressalva que nada é mais importante que o carinho e o amor da moreninha. Na forma do diminutivo a morena é tratada por “moreninha” para externar o carinho dispensado para a mesma.

Eu dou, moreninha, eu dou
 Eu dou tudo que eu tenho pelo seu amor
 (coro repete) **(negrito nosso)**

“Marieta” (1972) é uma das poucas músicas em que a mulher negra, no conjunto analisado, tem nome próprio e este substituído algumas vezes pela expressão “preta”, revelando intimidade da vida de um casal. Marieta é descrita como mulher negra bonita, elegante, charmosa que desperta olhares e “por onde passa o povo fica amarrado, que eu só vejo cochichado: mas que pedaço de preta!!! “.

Dotada de predicados físicos impactantes, um homem, o vizinho “casado com uma branca” faz a proposta da troca de companheira e ainda oferece dinheiro para complementar o negócio. O companheiro de Marieta recusa a troca e afirma de forma popular: “Nem que o diabo arranque o rabo, eu não deixo a minha preta”. Merece uma análise aprofundada sobre a concepção de mulher que pode ser comprada mas não a faremos nesta ocasião e reforçamos que mesmo com esses terríveis pontos patriarcais, há para o contexto da invisibilidade da mulher negra, a quebra do paradigma de mulher universal, predominantemente branca

Ai Marieta
 Ai Marieta
 Nem que o diabo arranque o rabo
 Eu não deixo a minha preta (bis)
 Olha o meu vizinho é casado com uma branca
 Todo dia ele me manda e começa jogando xepa
 Já me falou pra eu trocar de companhia
 Perguntou quanto eu queria de volta com Marieta
 Quero dez conto somente pelo oxente **(negrito nosso)**

“O dono do morro” (1977) traz uma elevação da mulher negra, brava e destemida apelidada de “Negona” narrada na letra que informa sobre Zé que, desavisado “cantou” a mulher que “pertence” a Francisco Jacaré. A mulher domina o coração e a vida de Chico e este

Mata e morre a qualquer hora
 Por causa desta mulher
 Depois o mais importante
 Só faz o que ela quer
 A **negona** é mal criada
 Nunca respeitou ninguém
 Por causa dela o Chico
 Já apagou mais de cem
 Na rua mata por ela
 Em casa apanha também (**negrito nosso**)

Em “Quem tem um não tem nenhum” (1981) há uma contundente reprodução da sociedade machista e patriarcal pois um homem referencia o ensinamento do “Papai Mané” sobre a necessidade de convivência com duas mulheres porque se uma for embora, tem a outra. O uso da identificação “nega”, nesse contexto da margem para o tratamento da mulher negra de forma utilitária. Uma vez desfazendo a convivência ela será substituída imediatamente passando a ideia da desvalorização histórica conferida à mulher de forma geral e à negra, de forma específica.

Hoje eu vivo com a Maria e também com a Marieta
 Todas duas são bonitas, eu não esquento a cabeça
 Se a Maria for embora, me viro com a Marieta (**negrito nosso**)

É um homem que segue o padrão machista e com bom aprendiz torna as palavras em ações:

quem tem um não tem nenhum, dizia papai Mané
 Quem só tem uma negra, se ela for embora fica sem mulher
 Quem não se vira é quadrado, assim dizia vovó
 Homem com duas mulheres, nunca lhe falta xodó
 Quem tem uma tá sujeito, qualquer dia ficar só (**negrito nosso**)

Samambaia trepadeira (1981) tem uma letra com elementos que remetem a um tom de brincadeira e com peculiar uso do duplo sentido por parte de muitos músicos nordestinos. Assim, vejamos que na narrativa um homem informa que “lá em casa tem samambaia trepadeira”.

A interpretação realizada girou sobre uma apropriação do sentido pejorativo dado para a mulher que gosta de namorar comparada à planta Samambaia que que é utilizada de forma ornamental .

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo que traz parte da pesquisa realizada, expõe que apesar da situação das violências cometidas para a população negra, especialmente contra a mulher negra, ser

considerada histórica, apenas em dias atuais emerge essa discussão e, as músicas analisadas gerando representações sobre mulheres negras cumprem uma ação inédita que é a de impactar a mentalidade racista brasileira.

É certo que em paralelo estão o patriarcalismo e o machismo mas há no conteúdo das letras das músicas, a quebra da visão universal e branca de mulher com o atributo exclusivo de amar e ser amada, de querer casar e receber pedidos de casamentos, por exemplo.

Assim, as letras das músicas analisadas são instrumentos que visibilizam as mulheres negras de forma a romper com um cenário eurocêntrico, branco, patriarcal, cruel com as pessoas negras, sobretudo as mulheres negras. Nessas letras as mulheres negras choram, sofrem, se divertem, disputam e são disputadas despertam paixões, motivam pedidos de casamento e algumas dessas ações ainda são raras na sociedade brasileira. Essas evidências nas letras cantadas por Jackson do Pandeiro, no contexto brasileiro, a nosso ver, caracterizam uma posição audaciosa, inovadora e aponta rupturas com concepções reprodutivistas racistas e com a concepção universal de mulher.

REFERÊNCIAS

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018

BRASIL. Presidência da República. **Lei 4121/1962.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm Acesso em: 12 de julho de 2012

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982

INSTITUTO PATRICIA GALVÃO. **Cultura e raízes da violência contra as mulheres,** [2015] Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossies/violencia/violencias/cultura-e-raizes-da-violencia/> Acesso em: 29 de julho de 2017

MELO, Mariana. **A afetividade das mulheres negras,** 2016. Disponível em: <http://lugardemulher.com.br/a-afetividade-das-mulheres-negras/> Acesso em: 29 de julho de 2017

MOURA, Fernando; VICENTE, Antonio. **O rei do ritmo.** São Paulo: Edições 34, 2001

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon, 2011. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon> Acesso em :13 de dez de 2017



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

QUEM SÃO OS ALVOS NA MIRA DO COLORISMO? : DISPUTAS ACERCA DO COLORISMO DENTRO E FORA DO MOVIMENTO NEGRO

João Júnior Batista Maciel de Oliveira

Introdução

O surgimento e desenvolvimento de discussões sobre o tema do colorismo no Movimento negro, em espaços de discussão sobre a negritude e na mídia, foram analisados nesse trabalho através do acompanhamento das pautas surgidas em espaços que vão desde Fórum da Juventude Negra da Paraíba (FOJUNEPB) até colunas digitais ou em mídias sociais, desencadeados pelos casos de fraude denunciados nesses espaços de militância e na internet sobre o uso de cotas raciais por pessoas não negras em processos seletivos de Universidades. A princípio, surge o questionamento e o desafio sobre como identificar ou julgar a negritude de um indivíduo.

As denúncias sobre as fraudes nas cotas raciais, repercutidas em espaços de lutas e movimentos sociais como, por exemplo, o FojunePB, do qual faço parte, foram reagidas de forma semelhante, primeiro há um pudor diante da inegável incerteza e falta de convicção sobre como definir a raça de alguém, certamente, é algo complexo e necessita-se de certa e legitimidade para tanto, mas é essa uma das questões problematizadas, sobre quem realmente deveria fazer esse tipo de análise e quem teria tal qualificação. Atualmente as bancas de avaliação de autodeclaração racial, nos processos seletivos de ingresso por cotas raciais nas Universidades públicas fazem tal tarefa para o controle de eventuais trapaçás nas ações afirmativas, apesar das várias críticas que tal processo seletivo recebeu desde o início, não deixa de ser um importante filtro e forma de controle para o bom funcionamento das cotas raciais.

As comissões de avaliação de autodeclaração racial ou “juris raciais”, como são também chamados, surgiram como uma forma de efetivar o funcionamento das políticas públicas de cotas raciais nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior, assim como qualquer política pública, para que funcione bem, precisa de acompanhamento e controle. Tais comissões surgiram, na prática, para impedir que o ocorresse o uso

fraudulento e oportunista de ações afirmativas por pessoas para as quais aquelas políticas não estariam direcionadas. A reivindicação do devido uso das cotas raciais para os seus devidos destinatários, visa o processo de reparação histórica pela busca da igualdade racial, pela maior ocupação de negros em espaços acadêmicos e de produção científica, em profissões menos subalternizadas e espaços de poder. Esses objetivos estariam sendo ameaçadas pela autodeclaração de pessoas não negras ou indígenas por pura conveniência e oportunismo perante brechas no controle e seletividade dessa ação afirmativa. Buscamos, pois, fazer uma análise sobre a reafirmação do que define e compõe a identidade coletiva e individual negra, enquanto categoria que está em construção e como um ato de resistência contra formas de dominação e garantidora do justo e devido acesso a determinadas políticas públicas, como as cotas raciais.

O Colorismo, por sua vez, pode ser definido conceitualmente enquanto uma hierarquização ou valoração do tom de pele e traços, na qual, quanto mais escura a pele ou mais negróides os traços, menos valor se é atribuído ao indivíduo. Usado pela primeira vez pela escritora Alice Walker, em 1982. A problemática sobre colorismo no que tange às cotas raciais gira em torno do discurso de determinada parcela minoritária do Movimento negro e outros segmentos da sociedade civil de que essas bancas de análise de autodeclaração funcionariam enquanto tribunais de raça, ditando a identidade das pessoas e possivelmente negando algumas negritudes ou até mesmo uma utópica igualdade entre as raças, esse argumento inclusive, chega a ser usado como meio de criticar as próprias cotas raciais por setores conservadores e fundamentalistas da sociedade civil, no sentido de defesa de uma suposta democracia racial ou diante da necessidade de existir uma banca de jurados, para definir e uma pessoa é negra ou não. A falha nesse argumento está na desconsideração de como se deram os próprios processos de mestiçagem no Brasil, tais quais foram originados, continuados e enraizados por percepções racistas da branquitude e do colonialismo. O mestiço não deixou simplesmente de ser negro, pois não deixou de ser escravo; as “mulatas” não deixaram de ser negras pelo fato de suas vidas e seus corpos terem sido objetificados, explorados e escravizados de formas e meios diferentes aos das mulheres pretas. O movimento de embranquecimento que resultou na mestiçagem não deixou de ser violento ou perverso e muito menos racista. A legitimidade da qualificação das bancas de avaliação da veracidade da autodeclaração racial é um dos temas nos quais os discursos e posicionamentos entram em disputa. O outro tema que trataremos é sobre casos recentes

que ganharam grande repercussão midiática, que têm a ver com a representação da imagem negra, sobre se determinados artistas negros deveriam ou não interpretar personalidades negras no teatro e no cinema, visto que não correspondiam ao mesmo tom de pele que a personagem.

Buscamos, pois, fazer uma análise sobre a reafirmação do que define e compõe a identidade coletiva e individual negra, enquanto categoria que está em construção e como um ato de resistência contra formas de dominação.

A mestiçagem no Brasil

Antes de promover o debate crítico sobre o colorismo no Brasil, é importante rediscutir mestiçagem de acordo com a realidade histórica nacional, para que assim, o conceito de Alice Walker possa ser devidamente interpretado, ou seja, em termos práticos, analisar a trajetória de negros na construção de sua identidade pós diáspora no Brasil. O que Kabengele Munanga indica como uma forma autoconscientização e consequente autovalorização da identidade negro, indo de encontro ao histórico plano perverso de apagar a raça negra, plano esse que deixou sequelas, como por exemplo, o próprio colorismo.

Muito pelo contrário do que já se tentou tenta argumentar, rediscutir mestiçagem não significa dizer que de alguma forma nos tornamos uma raça nacional democraticamente igualitária,vo argumento utilizado hoje por setores conservadores de não garantistas de políticas públicas para a igualdade racial simplesmente não contempla a própria história nacional. Por outro lado, rediscutir miscigenação significa justamente apontar como se deram os processos de mestiçagem, uma realidade histórica e que mesmo assim, a democracia racial é um ideal ou teoria distante que nunca foi alcançada. A mestiçagem serviria para entender a forma como brancos conseguiram tolerar negros, mesmo esses sendo tidos como uma sub raça ou como objetos.

“[...] conforme convicção de Kabengele Munanga, declarada já de início, é indispensável uma nova ideologia, capaz de promover uma nova consciência na população negra brasileira. Com isso advirá uma autodefinição e sua correspondente auto-identificação do negro, capaz de livrá-lo da passiva aceitação de superioridade do branco. Poderá também equipá para

resistir à tentação de ser mulato, poupando esse última da ânsia parecer ser negro” (KABENGELE MUNANGA, 1999)

Para Munanga, se distanciar das formas de dominação da cultura branca sobre a negra, seria um movimento que apenas poderia ser alcançado por meio da construção de uma nova consciência gerada pela autodefinição do povo negro ou auto-identificação em contraposição com identificação que o grupo dominante branco faz e fez sobre o grupo dominado. Ou seja, a busca por uma identidade auto proclamada e não definida pela perspectiva branca, negros que devem definir o que é ser negro, devem identificar e definir a si mesmos. Por essa perspectivas, quando falamos em como avaliar a veracidade da negritude de alguém, é sensato pensar que essa avaliação seja feita por pessoas negras. Pois bem, seriam as bancas de avaliação da autodeclaração racial compostas apenas por pessoas negras? Quais as implicações caso não sejam integralmente compostas dessa maneira? Essas são problemáticas importantes ao debate sobre identidade individual e coletiva.

Colorismo como alvo de discussão na internet

Para exemplificar a discussão sobre o colorismo na internet, utilizamos a análise dos casos recentes que ganharam relevante repercussão midiática, o primeiro é o da cantora Fabiana Cozza, mulher negra de pele clara, que iria interpretar a sambista Dona Ivone Lara, que tem pele negra retinta, no teatro; além desse, o caso semelhante, no qual Taís Araújo interpretaria a cientista Joana D’Arc Félix, que tem pele mais escura que a atriz. Diante as críticas, ambas desistiram dos seus respectivos papéis. Em via contrária, o terceiro caso analisado, não menos repercutido, principalmente nos embates entre lideranças políticas, no qual o cantor Seu Jorge interpretou o líder guerrilheiro Carlos Marighella nos cinema. Nesse caso, setores da direita conservadora apontam para o enegrecimento de Marighuella como uma estratégia oportunista da esquerda política.

O eixo de debate nesses dois casos é uma questão problematizada há não muito tempo por diversos setores do Movimento Negro, a representatividade que antes era questionada na mídia e nas artes, no sentido de que cobrava-se a presença da presenças de negras e negros nos no teatro, cinema e TV. Hoje, esse problema que aparentemente já estaria resolvido, está, revela o quão frágil ainda é a simples representação de raça em espaços da mídia. Colocar um ou dois negros para cumprir a cota e ganhar o selo da

diversidade racial no “elenco” é notado pelo movimento como uma estratégia de tentar afastar um problema, mas não realmente resolvê-lo.

Essa mudança nas formas de problematização e refinamento nas críticas do Movimento em prol de igualdade racial, pode ser nitidamente representada quando imaginamos o quão revolucionário foi ter a primeira mulher negra protagonista de uma novela da emissora de TV Rede Globo, na novela “A cor do pecado”, com críticas à parte ao nome da novela, podemos notar que o fato de há anos atrás, o fato de a atriz negra interpretar uma protagonista hoje não é livremente aceito se esse papel representa o de uma mulher também negra, porém de pele mais escura que a atriz. Discute-se por que seria Taís Araújo chamada a interpretar a cientista se outras atrizes de tons de pele mais parecidos com o de Joana poderiam fazer isso? Existiria um suposto “privilégio de cor” que facilita que esse papel seja direcionado para uma atriz de pele mais clara?

A questão é que se posicionar nesse caso, no sentido de acusar a atriz de estar se apropriando de um privilégio de interpretar um papel devido a cor mais clara de sua pele é problemático, se anos antes essa mesma atriz estava sendo celebrada por ser a primeira protagonista negra em uma telenovela que alcança o grande público. Poderíamos, por exemplo, atribuir o discurso de que Tais Araújo estaria tomando a vaga de outra atriz se ambas são negras, porém de tons de pele mais claro e mais escuro, respectivamente, atribuindo a esse caso o mesmo peso ao que pessoas brancas se autodeclaram negras para fraudar o sistema de cotas raciais? Basta notar a questão da representatividade nesses casos, Tanto Tais quanto Joana são mulheres negras pioneiras e revolucionárias e símbolos para a comunidade negras e referências para as mais novas, seria o tom de pele delas determinantes dos seus privilégios em relação a outra ou seriam elas mais parecidas do que distintas?

O cerne das discussões sobre representatividade racial e mais especificamente quanto ao tom de pele são as redes sociais, movimento que certamente ganhou seu impulso mais forte com o surgimento das políticas afirmativas de cotas raciais nas Universidades. O caso de Fabiana Cozza, por exemplo, que iria representar Dona Ivone Lara, sendo filha de pai negro e mãe branca, foi fortemente discutido nas redes sociais. Essa característica do ambiente em que os diferentes discursos são disputados abre espaço para que diversas opiniões e críticas sejam incluídas no debate e, conseqüentemente, grande pressão aos sujeitos alvos das discussões. Foi nesse mesmo ambiente, na rede

social Facebook, que Fabiana Cozza pronunciou-se, através de uma carta pública, renunciando seu papel no musical que homenageia Dona Ivone Lara e sobre a enorme pressão, construtiva e negativa, que foi feita para que ela não aceitasse interpretar, segue trecho da carta:

[...] Renuncio por ter dormido negra numa terça-feira e numa quarta, após o anúncio do meu nome como protagonista do musical, acordar “branca” aos olhos de tantos irmãos. Renuncio ao sentir no corpo e no coração uma dor jamais vivida antes: a de perder a cor e o meu lugar de existência. Ficar oca por dentro. E virar pensamento por horas.

Renuncio porque vi a “guerra” sendo transferida mais uma vez para dentro do nosso ilê (casa) e senti que a gente poderia ilustrar mais uma vez a página dos jornais quando ‘eles’ transferem a responsabilidade pro lombo dos que tanto chibataram. E seguem o castigo. E racismo vira coisa de nós, pretos. E eles comemoram nossos farrapos na Casa Grande. E bebem, bebem e trepam conosco. As mulatas.

Renuncio em memória a todas negras estupradas durante e após a escravidão pelos donos e colonizadores brancos [...]

[...]Renuncio porque a cor da pele de Dona Ivone Lara precisa agora, ainda, ser a de outra artista, mais preta do que eu. Renuncio porque quero um dia dançar ao lado de todo e qualquer irmão, toda e qualquer tom de pele comemorando na praça a nossa liberdade [...]

[...]Renuncio porque quero que este episódio sirva para nos unir em torno de uma mesa, cara a cara, para pensarmos juntos espaços de representatividade para todos nós.

Renuncio porque quero que outras mulheres e homens de pele clara, feito eu, também tenham o direito de serem respeitados como negros [...]

[...]Renuncio porque não tolero a injustiça, o desrespeito ao outro, o linchamento público e gratuito das pessoas, descabido, vil, sem caráter, desumano [...]

Fabiana tem inquestionável lugar dentro da comunidade e do Movimento negro, sua identidade está estampada na sua profissão, na forma como se veste, nos seus posicionamentos políticos, no seu meio social, na sua arte, no seu cabelo e finalmente, na sua pele negra. As discussões sobre se Fabiana deveria ou não interpretar Dona Ivone Lara não devem colocar em questionamento sua identidade ou negritude, ou mesmo valorá-la e talvez seja esse o grande risco que se corre ao travar discussões sobre identidade na internet, pois abre espaço para que discursos irresponsáveis sobre a consciência racial alheia também sejam proferidos e, claro, ódio e violência sejam manifestados.

O ponto delicado é que quando se coloca em questionamentos a cor ou raça de alguém, abre-se espaço para negações e interpretações equivocadas e o indivíduo em questão numa posição de réu ou julgado. Imagine, pois, ser bombardeada sobre questões que envolvem sua própria identidade, que é essa a generalização que se chega quando várias pessoas questionam sua cor. O Caso de Fabiana Cozza antecedeu e abriu precedentes para o de Taís Araújo, que foi bem mais saudável e construtivo, tornou-se comum usar a internet para protestar sobre problemas relacionados à representatividade. Destarte, apesar de toda a negatividade e os riscos envolvidos, o debate sobre o caso abriu espaço para se discutir colorismo, cobrou posicionamento de diversos setores e intelectuais do Movimento negro, que nem sempre compartilhavam da mesma opinião, o que tornou o debate rico e necessário. Logo, os benefícios das discussões são muito diferentes de colocar negros uns contra os outros ou embranquecer negros de pele clara, esse, por outro lado, seria o objetivo do próprio colorismo enquanto uma criação da branquitude imposta sobre povos negros. Valorizar o debate sobre colorismo na internet tem a ver com dar uma perspectiva crítica sobre o tema vinda de negras e negros. Se o colorismo existe enquanto uma construção feita por brancos sobre negros, ele deve ser criticado e desconstruído pelos próprios negros, que são também quem os responsáveis por definir suas próprias identidades individuais e coletivas.

O Caso de seu Jorge, muito distinto dos casos de Fabiana Cozza e Taís Araújo, pois usa do tema do colorismo como uma objeto de embate política e inverte o sentido da discussão que vem sendo travada pelo Movimento negro, no sentido de que, nesse caso, setores fundamentalistas e de extrema direita apontam o “enegrecimento excessivo” de

Marighela pela imagem de Seu Jorge como uma estratégia da esquerda política de “vitimizar” a imagem do guerrilheiro. Ou seja, o debate é totalmente distorcido e tido como “*mimimi de esquerda*”. Nota-se, pois, que se não discutido com cautela e responsabilidade crítica, o debate sobre colorismo pode ganhar consequências quando materializado em narrativas negativas sobre a identidade negra e não construtivas do ponto de vista crítico.

Conclusão

Há, dentro do Movimento, o risco de se posicionar com relação a questões sobre raça, lidar com o grupo, pela delicadeza do tema e visto os conflitos e divergências que podem surgir não só fora do Movimento como também dentro dele. Por se tratar de questão identitárias tanto individuais quanto coletivas, além de apontar de supostos “privilégios” ou vantagens de algumas pessoas negras em relação outras. Denunciar privilégios torna-se uma crítica complexa quando esses privilégios não são estruturais, como o privilégio fático e histórico de pessoas brancas, sendo justificado, por sua vez no plano da subjetividade.

Discutindo também o colorismo como meio de facilitar que pessoas negras de pele mais clara e traços mais finos sejam mais passáveis por brancas e toleradas em alguns espaços, ao passo que contribui para o mito da democracia racial e as fronteiras raciais do genocídio (ANA FLAUZINA, 2016), pois é o mesmo colorismo que separa pessoas negras de pessoas brancas e visto que pessoas pardas ocupam empregos subalternos, lotam presídios, compõem parte integrante das vítimas do genocídio da população negra e seus corpos racializáveis também são tidos como menos dignos de luto. Há, desse modo, o risco de excluir o nexo de causalidade da marginalização e vulnerabilidade social desses povos com sua condição histórica e colocar negros uns contra os outros, sendo essa uma prática não apenas atual mais histórica por parte da supremacia colonial branca.

A perspectiva do colorismo sobre a imagem do povo negro é a perspectiva da branquitude sobre raça, é o que foi imposto e internalizado desde a colonização sobre esses povos, o modo de pensar que ao invés de enxergar povos negros enquanto coletividade, atribuem valorações e níveis de negritude, clareiam de acordo com suas conveniências, seus fetiches sexuais e manutenção de poder.

Para Bell Hooks, faz-se necessário, para sarar feridas e lidar com ódio internalizado, transformar o mundo de produção de imagens e introduzir essa questão nas nossas pautas políticas e de militância. Considerar mudanças radicais por parte do Movimento negro, está diretamente ligado à levar em consideração os tipos de imagens que produzimos e a forma crítica que escrevemos sobre essas imagens, mudando, por exemplo a forma como negros são estereotipados em uma imagem, excluindo as possibilidades de pluralidade dentro na negritude, enquanto brancos sem encaixam em várias imagens e tipos, como denuncia Sueli Carneiro (SUELI CARNEIRO, 2016) este seria um movimento de cicatrização baseado na forma como lidamos com a estética negra e a mídia de massas tem o poder de introduzir e veicular essas transformações (BELL HOOKS, 1992)

Devemos situar a identidade negra historicamente, surgindo enquanto movimento social para promoção de ação coletiva e gerar solidariedade entre pessoas negras (AVTAR BRAH, 2006) e ao tratar sobre colorismo, devemos levar em consideração diversos marcadores sociais e interseccionais, como classe, escolarização e território. Destarte, é necessário estimular o debate e reafirmar a importância sobre memória e trajetória, pois a identidade negra é composta por diferentes significados sociais, políticos e culturais e corre risco de uma interpretação essencialista e excludente se analisada pela perspectiva superficial da branquitude sobre o colorismo.

REFERÊNCIAS

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. As fronteiras raciais do genocídio. The racial boundaries of genocide. Revista de Direito da Universidade de Brasília – University of Brasilia Law Journal, Brasília, v. 01, n.01, p. 119-146, 2014.

HOOKS, Bell. Black looks: race and representation. South End Press Boston, MA, 1992.

CRNEIRO, Sueli. Sueli Carneiro: Negros de pele clara. Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade, 25/09/2016.

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

BRAH, Avtar. Difference, Diversity, Differentiation. Cartographies of Diaspora: Contesting Identities. Longon/New York, Routledge, 1996, capítulo 5, pp.95-127.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas / Frantz Fanon ; tradução de Renato da

Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

ODÒ PUPA, LUGAR DE RESISTÊNCIA

Carine Fiúza

RESUMO

O presente artigo justifica e fundamenta a realização do curta metragem *Odò Pupa, lugar de resistência*, refletindo e relatando os métodos e processos da sua produção. Explorando as potências narrativas do gênero documentário, o filme discute a posição dos jovens negros brasileiros trazendo, para além dos dados estatísticos, uma visão política e humanizada sobre a questão racial. Abordando de forma interseccional - ponto de vista incomum nos meios de comunicação - o filme busca, em um esforço contra-hegemônico, disputar narrativas.

Palavras-chave: Documentário; Cinema Negro Brasileiro; Racismo; Juventude Negra; Realizadoras Negras.

1. APRESENTAÇÃO

Odô Pupa – lugar de resistência é um curta-metragem documental cuja base discursiva é a estruturação do racismo na formação política, social e cultural do Brasil. Partindo de uma visão pontual para abordar um tema mais amplo, o documentário aponta questões relevantes da problemática racial, correlacionando dados estatísticos à história de vida de três jovens negros: Caique, 21 anos, garçom e arte educador; Luis, 20 anos, Barman e eu, Carine, 28 anos, cineasta. Ambos inseridos na faixa etária de maior risco de morte por arma de fogo, de acordo com o Mapa da Violência, 2016¹⁹⁰.

Segundo este estudo, o Brasil ocupa a 3º posição no ranking mundial de exportação de armas de fogo. Chegando a faturar 591 milhões de dólares por ano. Assim como o avanço econômico do setor, temos os números assustadores de mortes ocasionadas por armas de fogo no país. Em três décadas quase um milhão de pessoas foram mortas por disparo de arma de fogo. Cerca de 85% dessas mortes foram resultantes de agressão com intenção de matar: foram homicídios. A cada dia, 123 pessoas são mortas por disparo de arma de fogo, cinco óbitos a cada hora. Dessas mortes, 93% são do sexo masculino com idade entre 15 e 29 anos e na sua maioria negros. São 23.100 jovens negros assassinados por ano. São 63 por dia. Um a cada 23 minutos. Apontando, indubitavelmente, para uma problemática racial.

A despeito de dados tão alarmantes, pouco se tem feito para reversão desse quadro. Os meios de comunicação como a TV, por exemplo, embora divulgue tais estatísticas não se dispõe a discutir os motivos pelos quais esses jovens estão morrendo. No geral, se detêm a reforçar, no imaginário popular, arquétipos negativos do negro brasileiro: pobre, bandido, mal-educado, preguiçoso, entre outros.

Assim como os homicídios por arma de fogo, o *déficit* representativo do negro nos meios de comunicação fazem parte do nosso cotidiano. São engrenagens da estrutura do racismo brasileiro que opera nas mais diversas instâncias, sejam elas conscientes ou inconscientes, dando fluxo ao genocídio do povo negro (Nascimento, 1978).

Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia 2015¹⁹¹, realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, a televisão segue como meio de comunicação predominante no Brasil. "De acordo com a pesquisa, 95% dos entrevistados afirmaram ver TV, sendo que 73% têm o hábito de assistir diariamente. Em média, os brasileiros passam 4h31 por

¹⁹⁰ Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

¹⁹¹ Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>, acessado em: 28 de março de 2018.

dia expostos ao televisor, de 2ª a 6ª-feira, e 4h14 nos finais de semana, números superiores aos encontrados na PBM 2014, que eram 3h29 e 3h32, respectivamente."

Em entrevista a organização Intervezes - observatório do direito à comunicação¹⁹², o diretor executivo do Instituto Mídia Étnica, Paulo Rogério Nenes, afirma que a representação de negros e indígenas não se dá de forma digna na TV, estando entre dois extremos perversos que variam entre a não representação ou a representação estereotipada.

Odô Pupa manifesta-se diante desse contexto, trazendo sobretudo um posicionamento político em que se propõe a discutir a questão racial de forma interseccional. Ponto de vista incomum nos meios de comunicação que, em termos gerais, desconsideram "as múltiplas condições que resultam nas desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados" (Ribeiro, 2017, p. 63). Sendo assim, o filme configura-se com um produto audiovisual que visa disputar de narrativas em um esforço contra-hegemônico, tendo como primeira janela de exibição a TV aberta.

2. O NEGRO NO BRASIL, UM ESFORÇO PELO LUGAR DE FALA

No princípio dos anos 1500, quando iniciado o processo de colonização do Brasil, o sistema econômico escravista e latifundiário passa a reger a construção política, econômica e social do país. Vigorando durante mais de três séculos, o sistema imposto pelos colonizadores lusitanos fez uso da mão-de-obra escrava indígena e posteriormente da mão-de-obra negra importada das mais diversas regiões da África.

Estima-se que foram trazidos para o Brasil cerca de 4 milhões de negros e negros escravizados vindos de três grandes regiões: da Costa Ocidental da África (Costa da Mina principalmente), da África Centro-Ocidental (Angola-Congo) e da Costa Oriental (Moçambique). Dados demográficos, referentes ao século XIX, registram que a população brasileira era formada por 28% de brancos, 27,8% de negros e mulatos livres, 38,5% de negros e mulatos escravizados, 5,7% de índios (MARQUES, 2005).

Embora representasse uma porcentagem significativa da população brasileira, os africanos e seus descendentes encontravam-se em condições permanentemente desfavoráveis. Primeiro pela sua condição de escravo, na qual era tido como objeto de usufruto dos seus senhores; e segundo pela dificuldade articulação social e cultural que encontravam dentro do regime político nacional, pois, mesmo quando "livres", as desigualdades de oportunidades impediam a assimilação do negro como cidadão brasileiro (FIABANI, 2012).

Nesse sentido, é relevante ressaltar o papel da comunicação no estabelecimento de povos negros no Brasil. Para tanto, é necessário lembrar que a África, pátria mãe dos população negra,

¹⁹² Disponível em: <http://www.intervezes.org.br/direitoacomunicacao/?p=18487>, acessado em: 28 de março de 2018.

muita vezes citada de forma uniformizante, na verdade é um continente formado por 54 países e com aproximadamente 2000 línguas originais (PEREIRA, 2015). Um mosaico de costumes e formas de organização distintas, a partir do qual os colonizadores europeus importaram os escravos trazidos para a América.

A linguagem fora se suma importância na inserção do negro na sociedade brasileira, pois esse o conjunto de códigos e signos denominado linguagem operava de maneira ambígua: ora servindo ao colonizador como ferramenta de dominação dos escravos, ao dificultar a comunicação entre negros vindos de regiões distintas, impedindo, assim, levantes populares; ora servindo como ferramenta de articulação de grupos afins, através do qual era possível traçar estratégias de sobrevivência. Segundo Djamila Ribeiro (2017, p. 26):

A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um – entre tantos outros – impeditivos para uma educação transgressora.

No artigo intitulado *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, a autora Lélia Gonzalez, cita o termo “pretuguês” (neologismo que une as palavras “preto” - alusão à raça negra - e “português”- língua oficial do colonizador) ao analisar como as mulheres africanas escravizadas interferiram na formação política e cultural da sociedade brasileira, introduzindo línguas de origem africana no vocabulário nacional. Segundo ela:

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira, como diz Caio Prado Júnior. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente (Gonzalez, 1979c). Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai. (1984,p.235)

Através deste exemplo é possível entender brevemente como se deu o processo de estruturação cultural do Brasil. Como o povo negro em diáspora deu curso a construção de uma “cultura transatlântica”, termo discutido pelo pesquisador Paul Gilroy (Black Atlantic, 1993). Segundo ele, o processo de dispersão forçada do africano deu origem a cultura do Atlântico Negro, uma cultura que pelo seu caráter híbrido não se encontra circunscrita às fronteiras étnicas ou nacionais. Atlântico Negro refere-se metaforicamente às estruturas transnacionais criadas na modernidade que se desenvolveram e deram origem a um sistema de comunicações globais marcado por fluxos e trocas culturais. A formação dessa rede possibilitou às populações negras durante a diáspora africana formarem uma cultura que não pode ser identificada exclusivamente como caribenha, africana, brasileira, americana, ou britânica, mas todas elas ao mesmo tempo.

Mesmo integrando de forma estrutural a cultura nacional, as contribuições intelectuais e culturais do povo negro sofrem severa exclusão. Deixando transparecer que o ideal de dominação advindo do sistema escravista, instituído no Brasil, apenas mudou suas estratégias de ação, sua nomenclatura e seus agentes, mas permanece ativo, como denunciado por Abdias Nascimento em ensaio destinado ao Festac 77 (Festival Mundial de artes e Cultura Negras), posteriormente lançado como livro intitulado *O genocídio do Negro Brasileiro, processo de um racismo mascarado* (1978, p. 107):

As técnicas usadas têm sido diversas, conforme as circunstâncias, variando desde o mero uso das armas, às manipulações indiretas e sutis que uma hora se chama assimilação, outra hora aculturação ou miscigenação; outras vezes é o apelo à unidade nacional, à ação civilizadora, etc., etc., etc.'Com todo esse cortejo aos de quem quiser ver, ainda há quem se intitule de Cientista social e passe à sociedade brasileira atestados de "tolerância", "benevolência", "democracia racial" e outras qualificações virtuosas dignas de elogios.

Seja na música, na literatura, na mídia, na arte das ruas, no modo de falar, de vestir, na culinária, na religião, no esporte, na ciência... “pra todo canto aonde tem você, eu vou. Mas com o canto do olho lançam setas de indagação” palavras do jornalista, compositor e músico, Chico César, que na sua música *Negão* denuncia a opressão experimentada pelos supostos “filhos de Cam”¹⁹³:

Negam que aqui tem preto, negão
 Negam que aqui tem preconceito de cor
 Negam a negritude, essa negação
 Nega a atitude de um negro amor

Não há como dissociar a história do Brasil de sua herança escravocrata, tendo em vista que o alicerce de construção da sociedade brasileira fora marcado pela exploração trabalho e pelo silenciamento dos grupos étnicos explorados. Seja por meio de repressão (social e militar) e ou pelo estabelecimento de políticas públicas não favoráveis a tais grupos.

¹⁹³ Atribuição racista, de cunho religioso, que buscou justificar a escravidão negra através de passagens bíblicas presentes no Gênesis 9.

Segundo Seyferth, no artigo intitulado O futuro era branco, citado por Tatiana Lotierzo:

"Antes que surgissem as primeiras classificações raciais da humanidade no século XVIII, duas crenças se afirmaram depois da descoberta da América, quando o conhecimento sobre outros povos se ampliou: os povos considerados decadentes estariam associados ao paganismo, e os negros estariam vinculados a prole de Cam. Mesmo com a utilização de vários critérios para justificar essas "descobertas", especialmente práticas religiosas, canibalismo e outros "costumes" considerados inconciliáveis com a civilização cristã, era normal associar a cor escura da pele à degeneração mais extrema - condição mais do que conveniente para justificar a prática da escravidão".

Para um visão mais aprofundada do assunto, vide o texto: Contornos do (in)visível: a redenção de Cam, racismo e estética na pintura do último Oitocentos; de Tatiana Lotierzo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-18122013-134956/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2018.

Segundo o filósofo e escritor, Silvio Almeida, o Racismo Estrutural pode ser definido como processo de naturalização de práticas segregacionistas raciais que constitui relações a partir do seu padrão de normalidade. Esse conceito leva em consideração três dimensões principais: a política, a economia e a subjetiva. Atingindo o indivíduo de forma sistêmica, diferente de expressões racistas patológicas que apresentam-se de forma direta por meio de injúrias e agressão.

As altas cargas tributárias que recaem sobre mulheres negras, que segundo estatísticas são quem recebem os piores salários e trabalham mais; a falta de representatividade racial em espaços de poder, como o congresso nacional; o processo de abolição da escravatura, que foi instituído sem nenhuma política social voltada a população negra; o genocídio da população negra e indígena, que dizimou milhares de pessoas desde o período colonial no Brasil; a falta de representatividade midiática e o efeito sobre a formação de identidade racial do povo negro; São exemplos de como se manifesta o racismo estrutural.

Pensar a estruturação do racismo, em termos comunicacionais, nos elucida os porquês de o direito à comunicação ser construído e voltado a uma hegemonia branca.

Na política, pensar uma comunicação democrática, estabelecida através de uma interlocução, significa considerar necessidades de grupos com representação minoritária, como é o caso de negros, indígenas, mulheres, lgbtqi+, entre outros. Desta forma, seria necessário pensar em políticas públicas que considerassem, de forma amplificada, a infraestrutura urbana, o transporte, a moradia, a saúde, o lazer e a segurança.

Na economia, seria considerar a um mercado consumidor com necessidades específicas, que variam de tamanho, forma, cor e utilidade. Além disso, considerar a remuneração de serviços, a vasta capacidade de consumo e as altas taxas tributárias que recaem sobre grupos subalternizados, estando este último diretamente ligado a instância política.

Na instância subjetiva, a principal ação comunicacional está ligada a formação de identidade pessoal e coletiva. Como os meios de comunicação e preconceitos linguísticos são capazes de reforçar ou desmantelar os processos de identificação enquanto sujeito e ou grupo.

De acordo com Silva (et al., 2008), processos psicológicos de auto-afirmação, identidade e pertencimento são afetados pelo convívio social dentro de um contexto de subjugamento e a mídia brasileira corrobora com ideais de eugenia racial, negando a existência do negro e mitigando o discurso sobre a problemática racial.

Segundo Lélia Gonzalez:

As condições de existência material da comunidade negra remetem a condicionamentos psicológicos que têm que ser atacados e desmascarados. Os diferentes índices de dominação das diferentes formas de produção econômica existentes no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do “lugar natural” de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias

saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc, até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (...) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (...). No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende porque o outro lugar natural do negro sejam as prisões. A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão. (Lélia Gonzalez, 1982, p. 233)

Quem detém o poder já possui todas as essas estruturas institucionais e institucionalizadas. Utiliza-se a maquinaria política e econômica para garantir seus benefícios, pois moram nas melhores localizações, têm transporte, moradia, lazer e segurança, pagam a menor carga tributária, têm acesso a produtos. Conceder a fala ao outro pressupõe um processo de interlocução, diálogo. Cujas necessidades mútuas precisam ser discutidas e satisfeitas.

Em suma, ouvir o discurso de vozes dissonantes não vem sendo uma necessidade das elites. Em um extremo oposto, ser ouvido é uma necessidade vital de grupos minoritariamente representados, como o caso da população negra no Brasil. Nesse sentido, a realização de produtos audiovisuais como *Odô Pupa* e tantos outros, que vem tomando fôlego no momento atual, é acima de tudo um grito por sobrevivência. Perpassa pela necessidade de democratização das mídias e o rompimento de um monopólio.

3. ODÔ PUPA, UMA ESTRATÉGIA COMUNICACIONAL NA LUTA ANTI-RACISTA

As histórias apresentadas em *Odô Pupa, lugar de resistência* exemplificam como um sistema pautado na exploração do outro, por meio de uma hierarquização racial, faz uso da estrutura política, social e cultural para manter-se no poder.

Luis, Caique cada qual a sua maneira, , travam batalhas diárias pela sua sobrevivência. Afirmam-se como seres humanos dotados de singularidades, subvertido a lógica da exclusão, questionando suas ausências na sociedade e consolidando presença, principalmente em espaços marcados por uma estrutura hegemônica e de racismo institucional que determina o seu lugar natural¹⁹⁴. Nesse percurso, o zelo e a condução de suas yabás (mães) se evidencia através da memória e do compromisso.

¹⁹⁴ O termo *Lugar Natural* faz referência a Teoria do Lugar natural criada por Aristóteles e readaptada por Lélia Gonzalez no artigo "Racismo e sexismo na cultura brasileira" publicado na Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p.232

A história desses personagens em muito se assemelha a história de milhões de brasileiros que trazem consigo as marcas do povo negro na diáspora¹⁹⁵. Inclusive, aproximando-se da minha própria história enquanto mulher negra, jovem e mãe.

Luis, Caique e eu, filhos do subúrbio de Salvador, a cidade mais negra do país, nos encontramos ali, à beira-mar do Atlântico, e passamos a discutir nossa condição de existência. De imediato me veio a lembrança de um livro que li na adolescência por indicação de minha mãe, *Capitães de areia* (Jorge Amado, 1937)¹⁹⁶. No entanto, as circunstâncias eram bem diferentes. Não éramos meninos de rua, mas estávamos igualmente expostos às mesmas condições que levavam os personagens do livro, escrito em 1937, a vivenciar os piores índices de qualidade de vida. Não por acaso a maioria das personagens do romance eram negros. Então, o que nos ocorria naquele momento não era uma ficção escrita por um homem branco, era nossa realidade e havia a possibilidade de construção de uma nova narrativa onde o lugar de fala seria nosso.

A partir da ideia de utilizar o audiovisual como linguagem de expressão e difusão de nossas falas, surge *Odô Pupa, lugar de resistência*. Documentário que mescla diferentes técnicas utilizadas no cinema documental, como: exposição, contemplação, experimentação, entrevista, entre outras. Para a abordagem do tema utilizamos com dispositivo narrativo a introdução de dados estatísticos para explicitar como o racismo estrutural age sobre o cotidiano de jovens negros inseridos na faixa etária de risco, segundo pesquisas sobre violência. Desta maneira, buscamos tornar o filme mais didático e informativo.

O ponto de vista assumido em *Odô Pupa* representa uma visão feminina (um terceiro elemento) que busca a todo instante, através de uma narração onisciente, a poética e a reflexão diante de um contexto nefasto. Desta forma, as histórias de Luis e Caique, personagens principais do filme, se entremeiam a outras informações, aumentando o nível de complexidade. Deixam de ser o barman e o garçom do La Taperia ou os malandros de skate que vagam madrugada a fora, para assumir uma identidade singular que os difere dos personagens de novela ou dos “suspeitos” expostos nos jornais de meio-dia.

¹⁹⁵ GELEDES. **Diáspora Africana**. “Diáspora negra ou diáspora africana é o nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África”.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/>. Acesso em: 22 jan. 2018.

¹⁹⁶ Romance de autoria do escritor brasileiro Jorge Amado, escrito em 1937. A obra retrata a vida de um grupo de menores abandonados, que crescem nas ruas da cidade de Salvador, Bahia, vivendo em um trapiche, roubando para sobreviver, chamados de “Capitães da Areia”. O livro forma parte do movimento da Romance de 30, marcando uma mudança do modernismo da década anterior, passando de experimentação literária para um engajamento com questões sociais.

Nesse sentido, cito as palavras de Audre Lorde¹⁹⁷ que me serviram de grande influência para realização do filme:

Como mulheres, alguns de nossos problemas são comuns, outros não. Vocês, brancas, temem que seus filhos ao crescer se juntem ao patriarcado e testemunhem contra vocês. Nós, em contrapartida, tememos que tirem os nossos filhos de um carro e disparem contra eles a queima roupa, no meio da rua, enquanto vocês dão as costas para as razões pelas quais eles estão morrendo.

Tal citação é importante para me situar enquanto jovem negra, mãe e militante do feminismo negro. Desse lugar de fala, ressalto a necessidade trazer ao conhecimento geral, para que possam ser discutidas e pautadas como demandas urgentes do estado brasileiro, as condições de sobrevivência da população negra no país. Saliento que nossas vidas importam, nossas famílias importam, nossos amigos importam e os queremos vivos e saudáveis. Somos metade da população do brasileira.

“Rua da Paciência, nº 251, Rio Vermelho – Salvador - BA. Esse é o endereço do restaurante La Taperia, local de trabalho de Caique e Luis. E ponto de partida da nossa história...”. Com esse texto foi iniciada a sinopse do documentário proposto como trabalho de conclusão de curso e inscrito no edital Curtas Universitários, lançado pelo Canal Futura em 2017.

O projeto Curtas Universitários é uma parceria do Canal Futura com a Associação Brasileira de Televisão Universitária (ABTU) e a Rede Globo, cujo objetivo é selecionar propostas de produção apresentadas por Estudantes Universitários que estejam cursando Comunicação Social, Cinema, Audiovisual, Artes e Design ou qualquer outro curso que envolva a formação para a produção audiovisual; que estejam na fase de preparação dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e que desejem apresentar seu projeto de audiovisual à seleção para apoio financeiro, no valor de sete mil reais, e de veiculação em televisão através do Núcleo de Jornalismo do Canal Futura.

Felizmente o projeto foi aprovado. Com isso, iniciamos a construção de um documentário com duas versões: uma de 14 minutos, que teria como primeira janela de exibição a TV; e outra de 5 minutos, destinada ao site Globo Universidade. No segundo semestre de 2018 o filme foi finalizado e demos início a sua difusão. Como garantido pelo edital, ele foi exibido no Canal Futura durante dois meses, além da versão online. Posteriormente, a versão reduzida do filme foi exibido no Canal Globo durante o programa “Como Será”. Com a exibição nos dois canais, estimo que o filme tenha alcançado um público de mais de 10 mil pessoas, muito mais do que conseguiríamos nos circuitos de Festivais de cinema.

¹⁹⁷ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/feminismo-negro-violencias-historicas-e-simbolicas/>, acessado em: 27 de set. 2017.

Após as exibições na TV o filme segue sua carreira em Mostras e Festivais de cinema, fomentando o debate da questão racial no Brasil e as formas sutis de epistemicídio da população negra.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A marginalização da representação e não reconhecimento do negro nos meios de comunicação revela, segundo Abdias Nascimento (1978, p. 119), “Uma sutil forma de etnocídio”, que de forma sorrateira mitiga a questão racial por meio da manipulação e tem como ação direta a mutilação da identidade racial de uma parcela do povo brasileiro. Que na maioria das vezes buscam a negação racial, tendo como legado o desconhecimento das contribuições históricas dos seus ascendentes.

Diante desse contexto, é de suma importância a elaboração e difusão de obras audiovisuais que possam se opor a estruturação racista da mídia brasileira, permitindo a que nossa fala possa alcançar todo território nacional e nossas questões possam ser discutidas e priorizadas no intuito de criar uma nova realidade sociocultural. É preciso denunciar todo qualquer tipo de opressão e além disso favorecer a edificação de novos saberes e novas formas de se relacionar em sociedade.

A realização de *Odô Pupa, lugar de resistência* alcança uma relevância política que, por meio de embasamento teórico, assume um discurso de auto-afirmação e empoderamento negro, trazendo questões pessoais e identitárias para discutir o papel da comunicação na formação sócio-cultural nacional. Sua importância está no fato de caracterizar-se como produto audiovisual que cumpriu uma estratégia de comunicação, levando o discurso de vozes “dissonantes” à um dos principais meios de comunicação do país, a TV. Somando-se, assim, a outros esforços de comunicação que operam no mesmo sentido.

REFERÊNCIAS

LIVROS E PERIÓDICOS (PUBLICAÇÕES IMPRESSAS)

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo da escravidão as comunidades remanescentes (1532-2004)**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOZALEZ, Lélia. **Racismo e sexíssimo na cultura brasileira**. Revista ciências sociais Hoje, Anpocs, 1984.

GOZALEZ, Lélia e HASENBALG Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

OLIVEIRA, Janaina. "**Kbella**" e "**Cinzas**": o cinema negro no feminino do "**Dogma da feijoada**" aos dias de hoje. In: FLAUZINA, Ana; PPIRES, Thula (org.) Encrespando. Brasília: Brado Negro, 2016.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SILVA, M.L et al. **Psique Negritude, Os Efeitos psicossociais do racismo**. São Paulo: Imprensa Oficial Sp, 2008.

PÁGINAS DA INTERNET

Site do Mapa da violência. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

Site da Secretaria de Comunicação do Governo Federal. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>, acessado em: 28 de março de 2018.

Site organização Intervezes – Observatório do Direito à comunicação. Entrevista com Paulo Rogério Nenes. Disponível em: <http://www.intervezes.org.br/direitoacomunicacao/?p=18487>, acessado em: 28 de março de 2018.

PUBLICAÇÕES DIGITAIS

MARQUES, R.B. **A dinâmica da escravidão no brasil resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX**. Scielo, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-33002006000100007#back1, acesso em: 22 de jan. 2018.

PEREIRA, F. **A diversidade linguística Africana e suas heranças na formação do português no Brasil**. AFRAEKA, 2015. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/diversidade-linguistica-africana-e-suas-herancas-na-formacao-portugues-brasil/>, acesso em: 23 de mar. 2018.

ZITO, Joel. **O negro na dramaturgia**, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial. Estudos Feministas, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300016/9190>, acessado em: 12 de jan. de 2018.

FILMES

ÔRÍ. Direção: Raquel Gerber. Ano: 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M1d2Ku4B644>, acessado em: 20 de julho 2017.

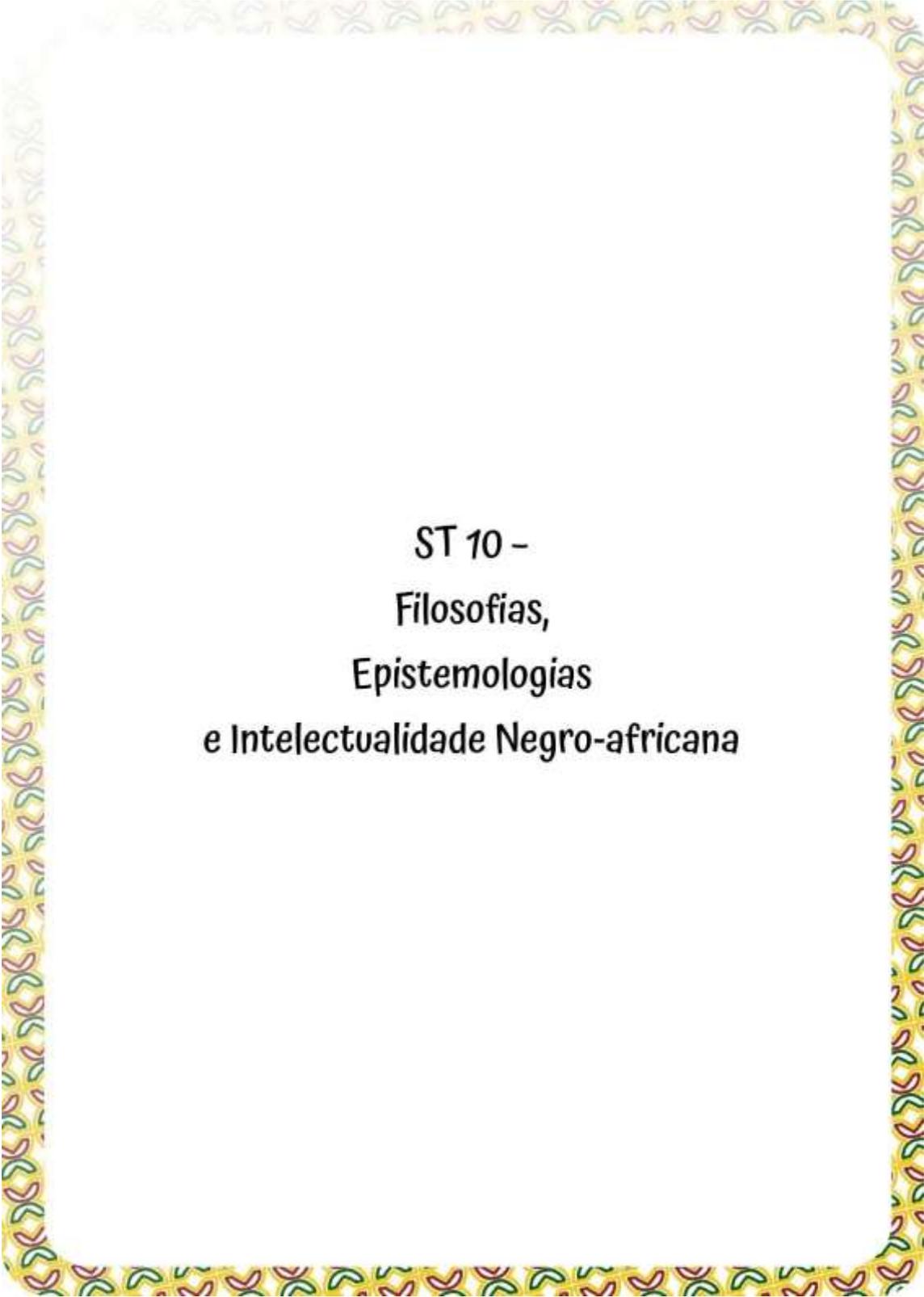
DO THE RIGHT THING. Direção: Spike Lee. Ano 1989.

FOLI, there is no movement without rhythm. Direção: Thomas Roebers e Flortis Leeuwenberg, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1VPLluBy9CY>, acessado em: 25 de janeiro de 2018.

ALMA NO OLHO. Direção: Zózimo Bulbul. Ano: 1974. Disponível em: <https://vimeo.com/160519751>, acesso em: 15 de jul de 2017.

VÍDEOS

Vídeo entrevista – **O que é racismo estrutural.** Professor Silvio Almeida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>, acessado em: 16 de março de 2018.



**ST 10 -
Filosofias,
Epistemologias
e Intelectualidade Negro-africana**



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, ÉTNICA E RACIAL NA ASSOCIAÇÃO BLOCO CARNAVALESCO ILÊ AIYÊ DE SALVADOR-BA: CORPOREIDADE, AFIRMAÇÃO E LUTA ANTIRRACISTA.

Maria Cecília de Paula Silva
Anália de Jesus Moreira

RESUMO

Trata-se de um estudo sobre educação, corpo e cultura na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê de Salvador-Ba. Reflete sobre o Projeto de Extensão Pedagógica, PEP, e as práticas educativas do bloco na formação de sujeitos. Compreendemos que a interculturalidade e a educação étnica e racial configuram-se como um movimento epistemológico contra hegemônico, cultural, racial, político e corporal.

Palavras Chaves: Epistemologia; Corpo; Educação; Relações étnico raciais; Luta antirracista.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa da tese de doutoramento construída entre os anos de 2009 e 2013 na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Se propõe a compreender como o corpo influencia os processos de afirmação e formação social do *lócus* da pesquisa, a Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê, de Salvador-Ba/Brasil. Escolhemos estudar as concepções de corpo no Ilê e suas interfaces com a educação, analisando o Projeto de Extensão Pedagógica, PEP, documento balizador das ações político-pedagógicas do Ilê Aiyê. O caminho que se delineou para esta pesquisa exigiu uma investigação do tempo presente sobre a construção histórica do Ilê Aiyê, implicando em uma busca de explicações sobre os pilares nos quais se apoiam suas aspirações políticas e as formas por meio das quais o Ilê produz seus aparatos pedagógicos e ações sociais, visando afirmar-se enquanto raça, cultura e educação. Para abrir tais caminhos foi preciso considerar o Ilê Aiyê como entidade referência nos debates mais atuais sobre a problemática cultural, social e educacional nas diásporas, especialmente na maior diáspora negra da América Latina, a cidade do Salvador, que

detém em sua população total cerca de 80% de negros e pardos. Para além de um simples levantamento da história presente e dos meandros das relações internas e externas do Ilê Aiyê, foi preciso observar sua dinâmica social e os caminhos por onde transitam suas concepções mais emblemáticas como é o caso da corporalidade, das ações educativas e de seus conceitos e construções de Cultura e Educação. Estas concepções estão diluídas nas práticas pedagógicas, entrelaçadas aos propósitos políticos do bloco.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A HISTÓRIA DA ASSOCIAÇÃO BLOCO CARNAVALESCO ILÊ AIYÊ.

Em 1º de novembro de 1974 nascia com o Ilê Aiyê uma nova estética negra em uma cidade onde a maioria da população não se fazia representar de forma tão cenicamente coletiva. Do impacto cênico inicial gerado pelo desfile no carnaval em 1975, o processo edificou-se depois na assunção de identidade social. Era uma necessidade.

A relevância do desfile do Ilê se deu a partir do contexto social, notadamente marcado por um clima internacional de tensões raciais. Afirmamos ter sido marcante a influência do processo emancipatório da negritude norte-americana nas maneiras de manifestações do Ilê Aiyê, pois a época denotava sentimento mundializado a partir dos *Black Power* americanos e dos *Panteras Negras*, movimentos que marcaram a luta dos negros estadunidenses, clamando por liberdade e fim da opressão política e cultural.

Por isso ficou patente no desfile de 1975 a intencionalidade da africanização como forma de aproximação comunitária idealizada pelos jovens criadores do Ilê Aiyê, residindo neste aspecto a originalidade do bloco que se assumiu como associação cultural em 1986, ano considerado marco da disposição do Ilê Aiyê nas ações afirmativas por meio da cultura, do lazer e da educação.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, ÉTNICA E RACIAL NA ASSOCIAÇÃO BLOCO CARNAVALESCO ILÊ AIYÊ DE SALVADOR-BA: CORPOREIDADE, AFIRMAÇÃO E LUTA ANTIRRACISTA

No mar azul das saias plissadas, meu olhar quase infantil apenas via pernas brancas; no ICEIA não descobri o amor, o pecado reinava em mim. Fiz o que minha pequenez

permitiu: descobri o vasto mundo das palavras, afoguei-me nas eternas emoções do brincar e para sempre aprendi que palavras carregam ilusão. (Jônatas Conceição, poema Ginásio, Quilombo de Palavras, p.21, 2000)

Para compreender a construção de uma educação intercultural, étnica e racial no Ilê Aiyê foi necessário considerar que o corpo/corporeidade como instrumento historicamente construído nos embates contra hegemônicos, tornou-se para o Ilê Aiyê uma das esferas mais significativas para demarcação de suas aspirações afirmativas, sem esmaecer seus fundamentos religiosos. Para ampliar o debate, (BASTIDE, 2001) chamou a atenção para a ligação da cultura afro-brasileira com seus aspectos religiosos. Em *O Candomblé da Bahia*, o pesquisador francês descreve a necessidade de considerações sobre os ritos religiosos para a compreensão da cultura afro-brasileira e a importância de construção de uma identidade coletiva dos negros na Bahia.

Desta forma a cultura negra foi visibilizada como veículo de organização e formação social e via para a assunção da identidade cultural do sujeito. Lembrando o que definiu (FREIRE, 1996), deixando evidente [..que é a experiência histórica, política e social dos homens e das mulheres que trabalham em favor de sua assunção[...]. Este processo de formação dentro do Ilê Aiyê, onde a organicidade intelectual é validada nas ações concretas, nos coloca em reflexão em (GRAMSCI, 2006), na parte em que este autor destaca questões como métodos de trabalho intelectual e elaboração colegiada cultural como estratégias da formação social.

[...] É preciso elaborar sobre isso um projeto orgânico, sistemático e argumentado. Registro das atividades de caráter predominantemente intelectual. Instituições ligadas à atividade cultural. Métodos e problemas de métodos de trabalho intelectual e cultural, seja criativo ou divulgativo. (GRAMSCI, 2006. p. 32).

Um exemplo deste modelo é o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP), criado em 1995. Elaborado por intelectuais da própria entidade, a exemplo do professor Jônatas Conceição, (falecido em 2009) visou a aproximação com órgãos e entidades oficiais e não oficiais para uma intervenção nas escolas da rede pública, inicialmente nas unidades localizadas no bairro da Liberdade, periferia negra de Salvador-Ba onde está localizada a

sede do Ilê Aiyê. A base metodológica do PEP compreende análises dos livros didáticos e a mobilização artístico-cultural dentro das escolas, apoiada por formadores do bloco. A partir do PEP são criados os Cadernos de Educação cujas temáticas são sempre alinhadas com o tema anual do Carnaval no Ilê Aiyê.

Foi com essa intenção que Mãe Hilda (no Orum desde o 19 de setembro de 2009), como guia espiritual do ilê Aiyê, em 1995, abriu as portas do terreiro Ilé Axé Jitolu para receber professores que foram informar-se com vista à formação acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira a partir do PEP.

[...] Enquanto esse grupo de educadores era formado na “Academia do Terreiro”, crianças e adolescentes das escolas envolvidas, sob a direção dos monitores do Ilê, participavam de oficinas de dança, percussão, trançados e amarrações no corpo e na cabeça. A mobilização dos estudantes daquelas escolas também se deu através de concursos artístico-literários nos quais os alunos eram estimulados a produzir poesias, redações e desenhos sobre temas ligados ao Projeto. (ILÊ AIYÊ - Caderno de Educação, volume 12, 2004, p. 34).

Dos onze cadernos analisados na tese, seis foram preponderantes para a construção do trabalho por levantarem questões que dependiam de uma interpretação mais aprofundada sobre as questões de território, tradição africana, noções do continente africano, por isso os seis cadernos aparecem listados nas referências originais da tese. Ana Célia da Silva, professora aposentada da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, acompanhou de perto a construção do PEP. Ana Célia da Silva foi orientadora dos cursos para os professores e colaborou para a edição dos Cadernos de Educação.

[...] Esse projeto iniciou-se em 1995 quando começamos a ministrar formação em estudos africanos, afro-brasileiros e cultura afro-brasileira para os professores de escolas públicas e comunitárias da zona da Liberdade, tendo como sede o Colégio Duque de Caxias, cuja diretora Margarida, era nossa principal parceira. Dirlene Mendonça, Secretária de Educação Municipal na época e muito sensível a problemática da educação pluricultural para a população municipal estudantil de maioria negra nos convidou para oficializar o projeto e financiá-lo. Os avanços alcançados é que até hoje os professores e professoras que foram alvos da formação continuam expandindo nas salas de aula a educação

pluricultural e antirracista, independente da Lei 10.639/2003 não ter sido implantada nas escolas brasileiras. (Ana Célia da Silva – Entrevista).

É preciso destacar ainda a participação de formadores¹⁹⁸ negros nos programas de aperfeiçoamento docente para a educação etnicorracial da rede pública municipal e estadual por exigência da difusão e aplicação da Lei 10.639/2003, (que obriga o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio). Esta formação inclui, além da base teórica ancorada na ancestralidade, cultura e resistência étnica, às experiências corporais dinâmicas praticadas no bloco Ilê Aiyê. Portanto, a prática do Ilê do ponto de vista comunicacional tende a considerar corpo e cultura como aportes para a compreensão do ato educativo. Percebemos que os Cadernos de Educação são instrumentos de forte repercussão pedagógica. Eles orientam as professoras e a coordenação da escola, subsidiando as aulas e os ciclos de aprendizado. Os cadernos são guias de toda a produção das aulas. Na verdade, por ausência absoluta de material didático extra escola tratando de questões étnico raciais, os cadernos suprem essa carência.

No Brasil e na Bahia ainda são insignificantes os materiais produzidos sobre cultura negra que possam ser apropriados pela educação fundamental. As produções existentes e abundantes estão no âmbito da academia e não são sistematizados pelas Secretarias de Educação. Deste modo, os Cadernos de Educação do PEP são o mais importante documento de apropriação didático-pedagógica dentro da escola Mãe Hilda. Outra dificuldade encontrada está na literatura sobre corpo afro-brasileiro. Pouco se tem produzido a esse respeito, sendo este trabalho pioneiro. Esta condição está atrelada às produções acadêmicas, pois todos os trabalhos analisados sobre blocos afros não trouxeram grandes contribuições nesta área. Esta lacuna por ser vista como generalizada em função dos tabus ainda existentes quando se fala de corpo, sendo que o corpo negro sofre ainda mais os efeitos da invisibilidade na educação e na cultura, não sendo possível encontrar referências concretas.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: o modo divergente de fazer educação.

Ao descer as escadas da Senzala do Barro Preto e adentrar o piso onde funciona a Escola de Ensino Fundamental Comunitária Mãe Hilda, notamos, de antemão, um

¹⁹⁸. Atuam não só na estrutura do PEP e da escola Mãe Hilda, como também na rede municipal e na rede estadual, além de universidades públicas e algumas, particulares.

ambiente diferenciado em relação à uma escola comum, especialmente as públicas. As salas não têm cadeiras enfileiradas e sim dispostas em círculo, as mesas são cobertas com panos coloridos e as mwalimu¹⁹⁹, em sua maioria negras, sorridentes e zelosas do material didático e dos estudantes. As crianças, por sua vez, concentradas nos afazeres, demonstram espontaneidade nas tarefas atribuídas.

A escola nasceu no ano de 1988, 14 anos mais tarde do que o bloco e funcionava dentro do terreiro Ilé Axé Jitolu. A intenção inicial era apenas dar “banca”²⁰⁰ para alunos em dificuldade, mas foram surgindo mais crianças e com elas a necessidade de expansão da escola. Para expandir a escola, Mãe Hilda encaminhou documento ao secretário de educação do estado da época, professor Edivaldo Boaventura, solicitando carteiras para acomodar as turmas. Pedido atendido, nascia a escola Mãe Hilda. A permissão veio em forma de ritual religioso já que a escola funcionava dentro de um terreiro.

[...] As crianças da escola Mãe Hilda, as professoras, facilitadoras de aprendizagem sabem que a diretora – fundadora é uma Yalorixá, que a escola funcionou, por muito tempo, em um terreiro. Que em um terreiro se celebram festas em homenagem aos Voduns e Caboclos. Sabem quem é OBALUAIYÊ, quem é oxum, quem é oxalá, quem é Oxossi, quem é Logun edé, quem é Iansã. (ILÊ AIYÊ - Cadernos de Educação, volume 12, 2004, p.25).

Até a sua morte, em 2009, mãe Hilda dirigiu a escola, sempre inspirando tintswalu²⁰¹ com os problemas e rumos da escola. Além da escola, Mãe Hilda dedicava atenção especial a Escola de Música, Percussão e Dança Band´Erê, criada para dar continuidade a banda Aiyê, considerada principal para as atividades artístico-musicais do bloco. O modo de ensinar as crianças vai do lúdico ao ritualístico cultural. Na Senzala do Barro Preto existem salões apropriados para cada tipo de aula que são dadas por professores, voluntários e estagiários da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. A prática Pedagógica da Banda Erê segue os ensinamentos contidos no Projeto de Extensão Pedagógica, baseado na ancestralidade:

[...] Quando falamos em uma prática pedagógica ancestral, nos referimos, a uma transmissão de conhecimento de mão dupla. Quando o educador e o educando se respeitam, o discípulo é o sujeito da história. A pedagogia do Terreiro nada mais é do que as práticas educativas de

¹⁹⁹ Em língua africana significa educadores

²⁰⁰ Em linguagem popular significa reforço escolar não formal

²⁰¹ Em língua africana yorubá significa amor maternal

vida das sociedades africanas da África pré-colonial. (ILÊ AIYÊ - Cadernos de Educação, volume 12, 2004, p.33).

Esta prática se baseia no profundo respeito aos mais velhos, veneração a natureza, solidariedade e ternura com o semelhante e valorização do vutomi²⁰². Mas a escola não ensina a religião do Candomblé, pois segundo Ntu²⁰³ de Mãe Hilda, “ensinar religião é tarefa da família. Na escola aprende-se a respeitar as religiões dos outros”. Outra máxima aprendida pela palavra de mãe Hilda é de que “Candomblé não se aprende, vivencia-se”.

Os ensinamentos sobre Candomblé na escola Mãe Hilda e na Banda Erê se restringem ao que rege a Lei 10.639/2003 Para estes ensinamentos dispensa-se a densidade dos livros. O aprendizado é feito pela poesia das músicas do Ilê Aiyê. O repertório saiu da simples condição de recrear ou recriar para se transformar em ferramenta didático-pedagógica. É natural que as crianças da Banda Erê e da Escola Mãe Hilda saibam quase todas as canções gravadas pela banda do Ilê Aiyê. Esta forma de educar por música e batida na palma da mão ou em coro de vozes é divergente das práticas tradicionais, acompanhando outras práticas educativas lúdicas pregadas e executadas pelos facilitadores e professores, por meio da dança, especialmente.

Sobre corpo/corporeidade, afirmamos ser vasto o seu estudo. Esta proposta interpreta o corpo em si e a sua centralidade na educação e na cultura. A trajetória mais recente da produção do conhecimento, (século XXI) interpreta como superada a concepção de corpo naturalizado. Passamos do estágio de “ter corpo” para o estado de “corpo-ser” numa concepção não apenas metafísica, mas, sobretudo, identitária. Esta visão propicia a concretização da hominização mediada pela cultura, como defende Le Breton (2007)

[...] Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. (LE BRETON,2007, p.7)

²⁰² Em linguagem africana yorubá significa vida.

²⁰³ Em linguagem africana yorubá significa filosofia da vida, alma, dinamismo, existência humana

Ao considerar superadas as concepções biologizantes e naturalizantes de corpo, admitimos analisar corporalidade por via da interseccionalidade: o corpo é ao mesmo tempo sexo, raça/etnia, gênero, pertencimentos, territórios, classes, etc. dimensões construtoras das subjetividades humanas. Esta preocupação da ausência de uma configuração corporal afro-brasileira em Salvador perpassa o senso comum e retira do corpo o sentido de identidade em seu significado mais abrangente: a reivindicação e assunção de si. É a forma mais crua da luta antirracista no Ilê Aiyê por expor seus corpos, gestos e culturas para uma sociedade de valores e imagens brancocêntricas dominantes.

CULTURA, IDENTIDADES E AFIRMAÇÃO NO ILÊ AIYÊ.

Falar em cultura, identidades e afirmação no Ilê Aiyê é pensar sobre a importância do combate ao racismo e a luta antirracista em uma cidade de maioria negra, porém, subalternizada e invisibilizada em todos os setores da sociedade, especialmente no mercado de trabalho, na educação e na saúde. Esta constatação nos levou a refletir sobre Femi Ojo-Ade, ao escrever o livro *Negro: Raça e Cultura* no qual assegurou que “a atividade criativa como processo de cultura desenvolve-se a partir da forma de organização social, dando assim continuidade à atividade social”. (p.33). Essa forma de linguagem intricada com a literatura há de materializar a cultura dos negros, admitindo o desenvolvimento desta cultura como sendo parte da própria existência das comunidades. Desta forma, Ojo-Ade admite esta cultura como luta contra hegemônica, contra a “nulidade” desta cultura, ajudando a desassimilar o racismo cultural, embora ele persista de forma sutil, sorrateiro e viscoso. (p.33). É preciso pensar no maquinário da cultura negra enquanto subsídio de mobilização social. Esses subsídios são construídos na luta cotidiana dos grupos e nas suas formas de representação. Pensamos que não se pode fugir da representação, pois, segundo (HALL,2003, p. 325) “tendemos a privilegiar a experiência enquanto tal como se a vida negra fosse uma experiência vivida fora da representação”. Em verdade é por meio da representação que nos constituímos e exigimos sermos vistos e imaginados. É por isso que Hall chama a atenção para a política de representação e o significante flutuante da cultura popular. Isto se dá de forma insatisfatória, mas é óbvio que se deve olhar de outros modos esta cultura popular ao ponto de seus repertórios historicamente construídos e os alternativos privilegiem a diversidade e não a homogeneidade. Diz Hall, (2003, p.327) que:

[...] Não é somente para apreciar as diferenças históricas e experiências dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas

nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro”. (HALL, 2003, p.327).

De outro modo, observamos o ponto de vista de (BHABHA,1998), quando diz que o problema só emerge na cultura nos locais onde seus signos são mal lidos ou apropriados de maneira equivocada.

[...] A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações. Todavia, a realidade do limite ou texto-limite da cultura é raramente teorizada fora das bem-intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo ou asserção generalizadora do racismo individual ou institucional – isso descreve o efeito e não a estrutura do problema. (BHABHA, 1998, p.63).

O corpo, neste aspecto, é quem carrega as consequências das formas de discriminação e no caso do Ilê Aiyê, o jeito de enfrentamento é formar argumentos contrários aos atos de discriminação. Por assim entender, pensamos que a reificação da identidade tem valorosa contribuição a dar nas estratégias de combate a assimilação do racismo, fomentando e afirmando as formas do ser cultural, estético, corporal total. Como Argumenta (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 41), o “eu” não está mais associado simplesmente a consciência, mas à noção de corpo: “Basicamente, e de modo grosseiro, trata-se do seguinte: tudo indica que o indivíduo não tem mais a identidade associada à consciência enquanto arcabouço de grandes ideários, e sim ao corpo”. Em sendo assim, afirmamos que esse ideário limitado exposto pelo autor, tem sua plasticidade resgatada, quando o corpo passa a atuar como restaurador das subjetividades, estendendo às crenças a responsabilidade de ligar o “eu” ao seu eixo identitário, a fim de confirmar suas aspirações e fixar o corpo sobre a consciência. No caso do Ilê Aiyê este fenômeno se dá na entrada em cena do corpo, não para infringir a consciência, mas para alterar a configuração desta cena.

Há muito tempo se discute a formação do brasileiro a partir das vários povos e etnias que compõem a identidade cultural e social do Brasil. É certo dizer que a mestiçagem existe pela variação de genes sob a perspectiva populacionista, ao contrário de uma abordagem mais raciológica. O cuidado que nos inspira está em pensar a identidade das raças muito mais como categoria ideológica do que biológica. Afinal, a mestiçagem se apoia na ideia que temos de cada indivíduo e pelo conteúdo de suas ações

e culturas. Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, IBGE, temos, na Bahia, cerca de 80% de negros compondo sua população total, entre pardos e negros. Para chegar a este número foi preciso um processo de assunção de cor abraçada pelo movimento negro desde a década de 80 até hoje, através de campanhas e insistentes apelos por meios culturais e políticos. Apesar disso, a imagem que se tem da Bahia é de uma população majoritariamente mestiça, desprezando por completo o processo que se formou a partir do século XVI quando aqui chegaram os primeiros africanos escravizados. Até o século XIX calcula-se que nove milhões e meio de africanos chegaram ao Brasil, desses cerca de três milhões vieram para a Bahia. A maioria que aqui chegou pertencia as civilizações yoruba, ewe-fon e bantu, trazendo consigo suas religiões, mitos, modos de ser, linguagens, suas ciências e tradições orais. É importante não esquecer que tivemos uma colonização tirânica que aspectou a população, especialmente a de índios e negros, em uma relação de mercado e mercadoria, utilizando a força de trabalho desta gente para o trabalho e esboçar a ambição de uma raça dominante, “melhorada”, tendo a genética embranquiçada. Para isso esta casta lançou mão de instrumentos racistas, estabelecendo um véis identitário confuso e atrelando a essas identidades as condições de dominantes e dominados. Esta estratégia pôs em xeque a própria luta negra que se viu dividida nas estruturas de subordinação, obrigando o movimento negro a lançar mão de outras estratégias para além da visão de negro essencial. Como disse Hall, (2003).

Mas a invocação de uma experiência negra garantida por trás dela não produzirá essa política. De fato, não é nada surpreendente a pluralidade de antagonismos e diferenças que hoje procuram destruir a unidade política negra, dadas as complexidades das estruturas de subordinação que moldaram a forma como nós fomos inseridos na diáspora negra. (HALL,2003, p.328)

Para além da cor que ficou no mapa da Bahia, a África nos deu seu antepassado, baseado em sua origem cultural e religiosa. É imprescindível pensar ancestralidade pelos cultos africanos. Assim, os escravizados da Bahia difundiram seus cultos na natureza, no espírito das pessoas e suas famílias, nos ancestrais. Daí imaginar ser difícil pensar a Salvador sem valores africanos e afro-brasileiros. A tradição oral, o rito da palavra para o africano, a linguagem e os valores africanos baseados na família como núcleo essencial são heranças para uma Salvador majoritariamente negra, porém, lutando ainda para ser vista por suas cores reais e ancestrais.

CONCLUSÕES

O que o PEP defende primordialmente é a amplitude do desmascaramento do racismo estrutural como forma de diminuir as desigualdades e a discriminação racial dentro e fora das escolas. Desta forma, o PEP por ser considerado um dos instrumentos mais eficazes para mudanças no sistema de currículos escolares, tornando a temática africana e afro-brasileira mais íntima da realidade educacional. Neste aspecto é interessante observar que a lei 10.639/2003 ratifica o objetivo de tornar mais real este conhecimento.

Confirmamos ser o racismo uma das motivações da luta pela emancipação da população negra de Salvador tendo como espelho as formas de luta do próprio Ilê Aiyê. É importante afirmar que do ponto de vista da produção cultural, Salvador, com sua diversidade contemplativa e celebrativa, consegue suprir-se na demagogia da igualdade racial.

Em relação ao corpo/corporeidade, lembramos que no Ilê Aiyê ele se apresenta íntegro, embora suas rasuras grupalmente não perceptíveis, estejam presentes na individualidade de quem se veste e para um desfile tão importante, ápice de toda a reivindicação identitária do Ilê Aiyê. À primeira vista, estas rasuras parecem inegociáveis, porém, na vivência das ações culturais do Ilê, percebemos um canal de diálogo que desmascara qualquer tentativa de atribuir ao bloco um fechamento em si ou racismo reverso²⁰⁴. Pelo contrário, comprova ser o Ilê Aiyê uma entidade aberta a pesquisadores e a comunidade, independente de cor de pele ou origem social.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. O Candomblé da Bahia, São Paulo, SP, ed. Companhia das letras, 2001.

²⁰⁴ Termo utilizado em contraposição/reação a afirmação política, ideológica e cultural da negritude em seus movimentos organizados.

CONCEIÇÃO, Jônatas. Quilombo de Palavras, (p. 21): A Literatura dos Afro-Descendentes/ Organizadores: Conceição, J, Barbosa, L. A., 2ª Edição ampliada. CEAO/UFBA, Salvador-Ba, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 2/Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, 4ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

ILÊ AIYÊ, Cadernos de Educação - Mãe Hilda Jitolu, Guardiã da fé e da tradição Africana, volume 12, Salvador 2004.

LE BRETON, David. A sociologia do corpo, trad. Sônia M.S.F. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2ª edição, 2007.

OJO-ADE, F. Negro: Raça e cultura, coordenação e tradução de Ieda Machado Ribeiro dos Santos, Salvador, EDUFBA, 2006.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

ABDIAS NASCIMENTO E O PAN-AFRICANISMO: DIZERES, SABERES E EXPERIÊNCIAS NO AUTOEXÍLIO (1968-1981)

Elisa Ferreira Teixeira

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo entender a relação do intelectual negro Abdias Nascimento com o pan-africanismo, que ocorreu no período de autoexílio nos Estados Unidos, entre 1968 e 1981. Para tanto, demonstraremos a trajetória de Nascimento nesses anos, dando ênfase a momentos que foram importantes para o seu contato com o movimento pan-africanista, como exemplo, tem-se a participação dele nos diversos congressos e encontros pan-africanos, e que podem ser encontrados em biografias, estudos sociológicos e nos seus próprios livros. Além disso, abordaremos as obras feitas por Abdias durante esse período – *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (1978) e *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista* (1980) –, pois nos mostram aspectos importantes sobre as incorporações e transformações que ocorreram com o pensamento desse autor nesses anos, revelando a sua aproximação das ideias do discurso negro internacional e como essas noções foram aplicadas ao entendimento acerca da realidade do negro no contexto brasileiro. Então, a partir das experiências e dos escritos desse pensador, durante o autoexílio, evidenciaremos a relação dele com as causas pan-africanistas, exprimindo a relevância que esse cenário teve para os seus estudos e reflexões acerca das relações raciais. Nesse caminho, nota-se que a relação de Nascimento com o pan-africanismo trouxe mais voz para as causas dos afro-brasileiros, acabando por revelar a realidade deles. Dessa maneira, a importância da escolha do contexto de autoexílio é comprovada pelo fato de ter sido nesse ambiente que ele tratou a condição dos afro-brasileiros a partir de uma ótica de integração que os envolve na luta global de reconhecimento dos africanos e afrodescendentes e, a partir disso, será possível perceber o impacto concreto que esse movimento teve para o seu desenvolvimento e amadurecimento intelectual. Além disso, como já mencionado, também é importante trazer à tona a importância da abordagem pan-africanista para as suas formulações acerca da conjuntura social do nosso país. Portanto, o trabalho intelectual desse autor é uma relevante contribuição para o reconhecimento e a valorização da história, das expressões culturais e das memórias da população afro-brasileira, e acaba por oferecer a percepção dessas pessoas como agentes, sujeitos históricos e intelectuais de seu tempo. No caso de Abdias, tem-se um sujeito que fala a partir de uma experiência própria: a de ser negro numa sociedade racista e de ter orientado os seus estudos e as suas lutas a partir da criação de alternativas antirracistas.

Palavras-chave: Abdias Nascimento; Pan-africanismo; Autoexílio.

INTRODUÇÃO

A história de Abdias Nascimento é composta por contextos e acontecimentos que revelam a sua forte relação com as causas, as resistências e as denúncias que dizem respeito à população afro-brasileira e africana. Sendo assim, a trajetória de Nascimento mostra-nos os diversos episódios a que foram submetidos os afrodescendentes na conjuntura do nosso país, trazendo à tona importantes debates e opiniões acerca do preconceito, inferiorização e racismo vivenciados cotidianamente.

Com o golpe militar de 1964 a militância negra enfrentou forte repressão por parte dos governos e, por conta desse cenário, quaisquer ideias que refletissem ou questionassem as relações raciais no Brasil eram contrárias aos preceitos impostos pela ditadura. Abdias Nascimento foi um dos perseguidos por esse regime, pois era um participante ativo e conhecido pelas suas ações em prol dos afrodescendentes. Logo, “os serviços de inteligência estavam menos obtusos em relação aos discursos de Abdias Nascimento (...). Era necessário punir exemplarmente aquele negro – como se não o houvessem punido antes” (SEMOG; NASCIMENTO, 2006, p. 163). Por conta dessa conjuntura, no ano de 1968, Nascimento decidiu embarcar para os Estados Unidos, onde permaneceu por um período de treze anos, voltando ao Brasil apenas em 1981. O exílio representou uma fase relevante na história desse pensador, pois é a partir desse episódio que Nascimento empreende a sua luta a favor dos afro-brasileiros e africanos a nível internacional e pan-africanista. A atuação internacional, que foi empreendida no cenário acadêmico, em palestras, seminários e na atividade política militante, inspirou os seus estudos e reflexões acerca das relações raciais.

É partindo de tal conjuntura que se tem o eixo de discussão da pesquisa, pois é a partir da situação vivenciada por Nascimento no exílio que surge a sua relação com o pan-africanismo. Alguns intelectuais e militantes, como W. E. B. Du Bois, Aimé Césaire, Amílcar Cabral, Frantz Fanon, entre outros, que participaram das diversas frentes e formularam visões acerca do pan-africanismo, acabariam por influenciar a trajetória intelectual e política de Abdias Nascimento. Por conta disso, importantes concepções desse movimento foram incorporadas e refletidas nos discursos e nas obras desse intelectual. Sendo assim, “Sua luta, contra o racismo e em defesa da cidadania dos negros brasileiros, se alinhava aos princípios do movimento da Negritude e do Pan-Africanismo,

processos que associavam cultura e política na dimensão de construção de uma unicidade negro-africana universal” (SEMOG; NASCIMENTO, 2006, p. 166).

Portanto, pretende-se entender a relação de Abdias Nascimento com o pan-africanismo, que pode ser encontrada em suas obras e experiências, e a partir disso demonstrar que ele teve um importante papel nesse contexto: o de trazer uma nova perspectiva para esse movimento, pois ele defendia a construção de um pan-africanismo baseado no respeito às diferenças entre grupos, culturas, povos, civilizações e gêneros. Também é importante demonstrar a reinterpretação da realidade brasileira empreendida por Nascimento através da defesa do pan-africanismo e, conseqüentemente, pensar a situação dos afrodescendentes brasileiros, dando ênfase as várias características e problemáticas que esse cenário abarca, como exemplo temos o racismo e as suas implicações na vida das populações afro-brasileiras e africanas.

O AUTOEXÍLIO: CONTEXTOS, EXPERIÊNCIAS E O SURGIMENTO DE UMA PERSPECTIVA PAN-AFRICANISTA

Abdias Nascimento foi para os Estados Unidos, com destino a Nova York, após ser contemplado com uma bolsa da Fairfield Foundation, que tinha a finalidade de realizar encontros e intercâmbios com entidades culturais negras.²⁰⁵ Quando estava se aproximando o término das suas atividades, em dezembro de 1968, é baixado o Ato Institucional nº 5.²⁰⁶ Por conta da conjuntura em que o Brasil se encontrava, ele teve que permanecer nos EUA e relatou os motivos pelos quais tomou essa decisão: “Com o endurecimento do regime militar, e a repressão intensa instituída pelo AI-5, fui obrigado a deixar o país. A questão racial virou assunto de segurança nacional, a sua discussão era proibida. Fui incluído em diversos Inquéritos Policiais Militares (...)” (SEMOG; NASCIMENTO, 2006, p. 164).

Segundo Custódio, “Nascimento tinha IPMs em seu nome, e relativa imagem de “subversivo”. No entanto, os indícios presentes daquele período indicavam que

²⁰⁵ Todas as personalidades e organizações negras tinham compromisso com o combate ao racismo e com a promoção dos direitos e oportunidades das pessoas negras. Abdias Nascimento mostrava a elas a natureza peculiar do racismo no Brasil, a riqueza da herança africana e a secular luta contra a escravidão e a discriminação (NASCIMENTO, 2014, p. 202-203).

²⁰⁶ O Ato Institucional nº 5 (AI-5) foi o mais radical de todos, o que mais fundo atingiu direitos políticos e civis. O Congresso foi fechado, passando o presidente, general Costa e Silva, a governar ditatorialmente. Foi suspenso o habeas corpus para crimes contra a segurança nacional, e todos os atos decorrentes do AI-5 foram colocados fora da apreciação judicial. Paralelamente, recomeçaram as cassações de mandatos, suspensão de direitos políticos de deputados e vereadores, demissão sumária de funcionários públicos (CARVALHO, 2002, p. 161-162).

Nascimento não se constituía, para a repressão, em um perigo eminente e nem, pelo menos no período de 1968-1969, havia risco direto de prisão” (CUSTÓDIO, 2011, p. 65). Contudo, mesmo com a afirmação de que Nascimento ainda não era considerado uma ameaça real para a ditadura, sabe-se que o envolvimento dele com as questões raciais naquele momento não seria de “bom grado” para o contexto brasileiro e, por isso, ele decidiu permanecer nos EUA, o que já o tornava um autoexilado. Ele sabia que se voltasse ao seu país havia grandes chances de ser perseguido, pois com a instituição do AI-5 a questão racial passou a configurar na Lei de Segurança Nacional como ato subversivo. Dessa forma, as manifestações culturais, os movimentos sociais e as ações políticas de contestação ao regime que discutissem o cenário vigente poderiam ser vigiados e perseguidos pelo aparato militar.²⁰⁷

As atividades no âmbito universitário, as exposições e as palestras trouxeram certa estabilidade para as propostas de Nascimento nos Estados Unidos. Apoiado na sua rede de contatos e nas oportunidades que esse ambiente lhe proporcionou, ele buscou ampliar sua atuação participando de congressos e seminários que tinham como temática principal a questão racial. É a partir disso que o seu autoexílio realmente começa, pois são esses eventos que o fazem ter um maior contato com o movimento pan-africanista e causam transformações relevantes na sua trajetória.

Assim, nota-se que os primeiros anos de exílio de Abdias Nascimento foram pautados nas suas atividades de pintura e no seu papel como professor universitário, porém, a partir de 1974 ele vai querer alçar “voos mais altos”, pois é nesse ambiente em que ele dá início a sua caminhada por diversos eventos que tratavam sobre a temática racial. Segundo Guimarães (2005-2006, p. 163-164), “Ironicamente, pode-se afirmar ter sido a ‘revolução’ [o golpe militar de 1964], contrariando seus próprios desígnios, que dinamizou a participação do negro brasileiro nos foros internacionais do mundo africano” (apud NASCIMENTO, 1982, p. 12). Esse momento da vida de Abdias (1974-1981) pode ser entendido com base em três perspectivas: “(...) (1) aumento de sua produção, (2) presença de Nascimento nos fóruns internacionais e (3) determinação de um discurso ideológico mais radicalizado sobre sua situação, tida como de “autoexílio” (CUSTÓDIO,

²⁰⁷ Para saber mais sobre a questão racial e o movimento negro na ditadura militar ver: JESUS, Marize Conceição de. *O legado da militância negra pós-64 para a democratização das relações étnico-raciais*. 174 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu. 2015.

2011, p. 73). Também é importante destacar que foi a participação de Nascimento nesses congressos e seminários que fundamentou a sua militância pan-africanista. Ademais, essas experiências serão decisivas para a sua ideologia política, pois desencadearam a aproximação desse pensador com as ideias que circulavam nesses contextos. Sendo assim, pode-se entender que “Foi através do desenvolvimento e reflexão da prática pan-africana que se configurou a militância política e intelectual de Abdias Nascimento” (SILVA, 2016, p. 92). Esse período também trouxe mudanças significativas para o modo como esse intelectual entendia e direcionava as suas produções:

Também nesse período, a produção anterior e sua trajetória passa por uma releitura. Nascimento, em 1979, reedita a peça *Sortilégio*, escrita em 1951, para uma versão II, incluindo mais elementos culturais que estavam presentes em seu discurso ideológico. Desse modo, como parte da formação de sua imagem, Nascimento constrói um “círculo hermético” em torno de sua produção do período, incluindo seus textos políticos, suas pinturas e a peça como produtos de um sentido único: seu ativismo pan-africanista em prol do resgate da cultura negra (CUSTÓDIO, 2011, p. 74).

Como já mencionado, as incorporações de Abdias acerca das ideias desse movimento aconteceram nos congressos que ele participou entre os anos de 1973 e 1981. Para exemplificar, falarei um pouco sobre a presença dele no FESTAC’77.²⁰⁸ Nascimento narrou em seu livro *Sitiado em Lagos: autodefesa de um negro acossado pelo racismo* (1981) os acontecimentos ocorridos nesse evento, e revelou uma vergonhosa veracidade sobre as ações da diplomacia brasileira: tentativa de mascarar o racismo e a discriminação que faziam parte do dia-a-dia do negro no nosso país. Sabendo da presença de Nascimento nesse encontro, as ações e posições dos participantes da diplomacia foram meticulosamente pensadas para que ele não expusesse as suas opiniões sobre a realidade racial brasileira. A imagem externa do Brasil era muito importante para o governo militar e, por isso, as denúncias sobre a questão racial eram altamente indesejadas. Diante desse contexto, Abdias perdeu a sua condição de delegado oficial, restando-o participar na condição de observador do evento. É importante enfatizar que Nascimento já estava sendo vigiado antes mesmo do festival:

²⁰⁸ Também conhecido como o Segundo Festival Mundial de Cultura e Artes Negras e Africanas, foi um grande festival internacional realizado em Lagos, Nigéria, de 15 de janeiro de 1977 a 12 de fevereiro de 1977

De fato aquela minha situação de vigiado começara bem antes de Lagos. Já o consulado brasileiro em Nova York, dois anos antes, havia confiscado ilegalmente o meu passaporte. Minha palavra em diversos encontros internacionais africanos (Kingston, Jamaica; Dar-es-Salaam, Tanzânia; Dacar, Senegal, etc.), expondo o corpo inteiro o racismo, antigo e mascarado, imperante no Brasil há quase 500 anos, motivou aquela violência do nosso governo ditatorial. Era a primeira vez que um negro deste país fornecia à comunidade internacional uma versão diferente da “democracia racial” tão celebrada pelos porta-vozes brasileiros (...) (NASCIMENTO, 2002, p. 264).

A partir do que foi demonstrado, fica nítida a necessidade da diplomacia brasileira de silenciar Abdias Nascimento nesse encontro. Foram usados todos os meios possíveis para calar a voz desse intelectual, porém, a diplomacia brasileira não obteve muito êxito, pois “(...) essa atitude brasileira de veto não combinava com o ideal do Festival, gerando discursos de insatisfação com a direção do evento e de apoio a Abdias Nascimento no decorrer das atividades” (SILVA, 2016, p. 94). Por conta disso, não só foi garantido o direito dele falar e contribuir com esse evento, “(...) como também, o apoio implícito dos participantes do Festival, para uma investigação sobre as condições da população negra no Brasil, para saber se havia ou não racismo contra a população negra no Brasil” (SILVA, 2016, p. 94). Nascimento conseguiu distribuir cópias do texto que foi rejeitado para apresentação nesse encontro, que era o ensaio *O genocídio do negro brasileiro*.²⁰⁹ Com a divulgação desse material, a delegação brasileira se viu em uma “saia justa”, pois sentiu-se pressionada a responder as denúncias feitas por esse pensador. Essa vitória foi de grande importância para a divulgação e conhecimento da realidade brasileira internacionalmente. Ademais, essa conquista obtida por Abdias nesse festival foi convertida em novas perspectivas para ele²¹⁰: “A partir dali, não era apenas um ativista internacional representando a “voz negra brasileira” nos fóruns internacionais; era também um “perseguido político”, por sua tarefa de denunciar o mito da democracia racial” (CUSTÓDIO, 2011, p. 79).

²⁰⁹ Posteriormente, esse ensaio virou livro e foi publicado no Brasil em 1978, com o seguinte título: *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. A obra apresentou o texto e o contexto da participação de Abdias no FESTAC'77.

²¹⁰ Para Nascimento, a importância desse episódio se reflete em sua produção e autoimagem. Além de editar uma edição em português de *Racial Democracy*, o livro *Genocídio*, Nascimento investiria em livros coletânea, representando sua trajetória naqueles anos. Era, simbolicamente, como se aquele evento tivesse consagrado sua importância e imagem construída de liderança do protesto negro em escala internacional (CUSTÓDIO, 2011, p. 79).

Conforme exposto, torna-se perceptível a força e resistência nas ações e nos testemunhos de Nascimento, pois mesmo acuado ele conseguiu mostrar a verdadeira face da questão racial no nosso país. Além disso, também mostrou ao mundo, através do seu testemunho, presente no livro *Sitiado em Lagos*, todos os meios e planos usados para calá-lo.

O PAN-AFRICANISMO NAS OBRAS DE ABDIAS NASCIMENTO

Depois de demonstrar que o contexto do autoexílio proporcionou mudanças significativas no pensamento de Abdias Nascimento, principalmente no que diz respeito a sua relação com o pan-africanismo, pois lhe proporcionou novos olhares e concepções acerca das questões raciais, é preciso revelar como esses entendimentos foram colocados nas suas produções. A partir dos livros *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (1978) e *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista* (1980) será possível enxergar e discutir a reinterpretação da realidade do afro-brasileiro proporcionada pelas experiências no autoexílio. Para que se possa visualizar as marcas desse movimento nos escritos de Abdias será necessário entender como ele interpretou o contexto social do negro no Brasil. Portanto, as marcas do pan-africanismo nas suas obras são explicitadas no momento em que há a defesa dos direitos e a luta pela igualdade dos afrodescendentes na nossa sociedade.

A obra *O genocídio do negro brasileiro* causou comoção e espanto para a conjuntura em que foi publicada, pelo fato de ter proporcionado a compreensão da história e da cultura afro-brasileira a partir de uma visão que até então estava sendo “abafada” pela crença no mito da democracia racial, propagada durante muito tempo em nossa sociedade.²¹¹

Nascimento já deu o tom do texto no primeiro parágrafo de sua introdução: “Nem está o autor deste interessado no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica, imparcial e descomprometida” (NASCIMENTO, 2002, p. 79). Assim, percebe-se que é um trabalho ancorado numa posição de resistência do negro, que se revelou não só a partir dos seus

²¹¹ A construção da nação brasileira está estruturada — dentre outras coisas — a partir do mito da democracia racial. Uma parcela expressiva da sociedade brasileira compartilha a crença de ter construído uma nação — diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, por exemplo — não caracterizada por conflitos raciais abertos. Além disso, imagina-se que em nosso país as ascensões sociais do negro e do mulato nunca estiveram bloqueadas (...). Para os que imaginam e advogam a singularidade paradisíaca brasileira, isto significa dizer que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no Brasil. Em outras palavras, ainda é fortemente difundida no Brasil a crença de que a cultura brasileira antecipa a possibilidade de um mundo sem raças (BERNARDINO, 2002, p. 249).

próprios argumentos, mas também na posição de fala reiteradamente marcada. Abdias tratou de maneira direta e prática as várias temáticas que abordou, e no final ainda expressou propostas de ação para a melhoria de vida do negro no nosso país. Portanto, *Genocídio* é um livro que pretendeu entrar na sociedade e modificá-la com as “próprias mãos”. Muitas questões são debatidas nessa obra, como exemplo tem-se um tema levantado por diversos intelectuais: a ideia de que a escravidão no Brasil foi mais humanitária e benevolente. Para esses autores, o negro, nesse contexto, foi dócil e obediente e, por conta disso, tornou-se possível o desenvolvimento de um convívio harmônico entre o colonizador e o colonizado. Há nitidamente a tentativa de mascarar a ideologia imperialista e distorcer o passado africano, e também pode-se enxergar a minimização da culpa do opressor e a justificação do sistema escravocrata. Mas, sabe-se que a realidade dessa situação foi outra:

Essa rabulice colonizadora pretendia imprimir o selo de legalidade, benevolência e generosidade civilizadora à sua atuação no território africano. Porém, todas essas e outras dissimulações oficiais não conseguiram encobrir a realidade, que consistia no saque de terras e povos, e na repressão e negação de suas culturas – ambos sustentados e realizados, não pelo artifício jurídico, mas sim pela força militar imperialista (NASCIMENTO, 2002, p. 89-90).

A obra *O quilombismo* também teve a sua importância para a época. Esse livro pretendeu, segundo seu autor, contribuir para o conhecimento da trajetória histórica e social dos afro-brasileiros. Para Abdias, essa percepção tornou-se significativa por conta de alguns fatores: o primeiro diz respeito à escassez de informações sobre a trajetória do afro-brasileiro, pois diversos autores produziram análises sobre a questão do negro no Brasil, porém, esses trabalhos se caracterizavam por uma visão externa e superficial; e o segundo se remete às formulações desses estudiosos, que muitas vezes não escapavam da armadilha da “democracia racial”. Em razão disso, a compreensão dos acontecimentos da nossa história tem sido distorcida, o que dificulta e muito a discussão da realidade brasileira. Desse modo, percebe-se a preocupação de Nascimento em construir um relato da condição afro-brasileira a partir da ótica dos próprios negros.²¹² Ademais, também torna-se nítido que para a luta e mudança desse cenário, os africanos e afrodescendentes

²¹² Segundo Nascimento, “A história do Brasil é concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos (...)” (NASCIMENTO, 1980, p. 15).

devem obter uma consciência mútua das suas vidas, que vem sendo negada por inúmeros meios. Conhecendo essa conjuntura, o autor fez a seguinte afirmação, que resume muito bem as finalidades dessa produção: “A publicação deste livro teria como alvo fender esse bloqueio que nos isola, contribuindo, ainda que limitadamente, para iluminar e compreender o processo e as diversas estratégias utilizadas pelas forças que nos exploram, oprimem e alienam” (NASCIMENTO, 1980, p. 17). Portanto, o não-reconhecimento das conexões culturais e históricas entre os povos africanos e as diásporas impede o desenvolvimento de qualquer tipo de integração e, conseqüentemente, de mudança desses contextos.²¹³

Abdias “(...) indica que no Brasil são os quilombos, as principais organizações sociais, que fazem dos referenciais africanos, parte de seu arranjo estrutural enquanto sociedade” (PEREIRA, 2011, p. 47). Os quilombos contribuíram de forma significativa para a ruptura com o sistema colonial e a preservação da cultura afro-brasileira. Esse intelectual enfatizou a trajetória da República de Palmares²¹⁴ como exemplo da força e resistência dos quilombos, evidenciando os seus sujeitos e ações como símbolos do movimento pan-africanista:

Palmares pôs em questão a estrutural colonial inteira: o exército, o sistema de posse da terra dos patriarcas portugueses, ou seja, o latifúndio, assim como desafiou o todo-poderoso da Igreja católica. Resistiu cerca de 27 guerras de destruição lançadas pelo portugueses e holandeses que invadiram e ocuparam ao longo tempo o território pernambucano. Palmares manteve sua existência durante um século: de 1595 a 1695. Zumbi, de origem banto, foi o último Rei dos Palmares; é celebrado na experiência pan-africana do Brasil como o nosso primeiro herói do pan-africanismo. Não apenas Zumbi, mas todo o povo heróico de Palmares devem ser reconhecidos e celebrados pelo pan-africanismo mundial como exemplo militante e fundador do próprio movimento pan-africanista (NASCIMENTO, 1980, p. 47).

Portanto, conclui-se que essa possibilidade é sustentada a partir dos ideais da “(...) luta anti-imperialista, articulada ao pan-africanismo, objetivando a sustentação de uma solidariedade radical com todos os povos que lutam contra a exploração, a opressão, o

²¹³ Para o restabelecimento da integridade de nossa família – a família africana, no continente e fora dele – é imprescindível o reforço dos nossos vínculos ideológicos e culturais, como condição prévia do nosso sucesso (NASCIMENTO, 1980, p. 17).

²¹⁴ Existiram inúmeros quilombos no período escravista, sendo o mais famoso o de Palmares. Para um aprofundamento sobre esse conteúdo ver: FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

racismo e as desigualdades motivadas por raça, cor, religião ou ideologia” (PEREIRA, 2011, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, constatamos que o autoexílio trouxe importantes mudanças para a maneira de Abdias compreender e desvendar a temática racial do contexto brasileiro. No momento em que esse intelectual incorporou os pressupostos do pan-africanismo, ele ampliou a sua força de discurso e ação e, além disso, colocou a história e a cultura dos negros brasileiros como parte relevante da diáspora africana. Sendo assim, a história e cultura afro-brasileira passam a ter relevância não só para o âmbito nacional, mas também para o legado africano. Ademais, as experiências do autoexílio provocaram uma radicalização do discurso desse pensador, pois ele passou a entender a democracia racial não apenas como um mito, mas como um genocídio físico e cultural do negro brasileiro, e passou a apresentá-la no contexto internacional como discurso supremacista branco. As transformações ocasionadas por esse ambiente também estão presentes nas suas obras, como foi demonstrado, pois apresentam o diálogo de Nascimento com as ideias daquele contexto, em que ocorre a vinculação das concepções de cultura negra e história da discriminação e resistência do negro no Brasil como parte da noção de diáspora, criando, assim, uma unidade identitária negra transnacional. É também necessário esclarecer que o período anterior ao autoexílio se configurou como um importante caminho para as produções de Nascimento nesse período, pois foi a sua aproximação da negritude e valorização da cultura negra que trilharam um caminho para a posterior incorporação das ideias presentes no contexto internacional do discurso negro. Percebe-se, então, que a trajetória desse autor no autoexílio não sofreu apenas mudanças, mas também continuidades. Portanto, o registro da trajetória desse intelectual nessas décadas, tanto antes quanto durante o exílio, e a sua disseminação contribuem para o fortalecimento da identidade cultural negra e, como resultado, possibilitam a consciência da importância da preservação do patrimônio cultural negro e da reconstrução da história da população negra no continente e na diáspora africana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMADA, Sandra. *Abdias Nascimento*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 24, n. 2, p. 247-273, 2002.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá de Costa Editora, 1978.
- CUSTÓDIO, Tulio Augusto Samuel. *Construindo o (auto)exílio: trajetória de Abdias do Nascimento nos Estados Unidos (1968-1981)*. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
- DECRAENE, Philippe. *O pan-africanismo*. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 23, p.100-122, 2007.
- DURÃO, Gustavo de Andrade. Olhares do pan-africanismo: Frantz Fanon e Amílcar Cabral um caminho para os projetos de unidade. *Revista Perspectiva Histórica*, Salvador, v.5, n. 8, p. 97-109, jul./dez. 2016.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FERNANDES, Florestan. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FLORES, Elio Chaves. *Visões da África, cultura histórica e afrobrasilidades*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. 84
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: UCAM, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Resistência e revolta nos anos 1960: Abdias do Nascimento. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 156-167, dez./fev. 2005-2006.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2.ed. Tradução de Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

- JANUÁRIO, Eduardo. Abdias do Nascimento: aspectos históricos de um militante negro. *Sankofa*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 35-43, dez. 2011.
- MACEDO, Márcio José de. *Abdias do Nascimento: a trajetória de um negro revoltado (1914-1968)*. 2005. 285 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MILES, Tshombe. Abdias Nascimento e a tradição intelectual afrodiáspórica: no combate ao racismo. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 106-136, jul./dez. 2017.
- MOORE, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. 2.ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro. *ILHA – Revista de Antropologia*, Santa Catarina, v. 18, n. 1, p. 107-120, jun. 2016.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O Brasil na mira do pan-africanismo*. 2.ed. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, Abdias do. Depoimento. In: CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; RAMOS, Jovelino. (Org.). *Memórias do Exílio: Brasil 1964 /19??*. Vol. 1 – De muitos caminhos. São Paulo: Editora Livramento, 1976. p. 23-52.
- NASCIMENTO, Abdias. Entrevista. *Acervo – Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 5-14, jul./dez. 2009.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Abdias Nascimento: grandes vultos que honraram o senado*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.
- NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 271-284, jan./abr. 2004.
- PEREIRA, André Luis. *O pensamento social e político na obra de Abdias do Nascimento*. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.
- SEMOG, Éle; NASCIMENTO, Abdias do. *Abdias do Nascimento: o griot e as muralhas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- SILVA, Danilo Santos da. *História e protagonismo negro: africanidade, cultura histórica e ensino de história na trajetória de Abdias Nascimento (1944-1999)*. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2016.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

PÁGINAS EM PRETO: NOTAS PARA UM MAPEAMENTO DA TEORIA EPISTEMOLOGIAS NEGRAS

Rafael Pinto Ferreira de Queiroz

RESUMO

Amplificando um debate já levantado por Claudia Pons Cardoso, Renato Nogueira, Tanya Saunders, Aline Nascimento e demais autores, o presente artigo deseja retomar a discussão em torno do que constituiria uma Epistemologia Negra e se a mesma se torna possível enquanto unidade teórica, compartilhando de características comuns, formando um pensamento enegrecido e capaz de transformar os currículos acadêmicos, trazendo novas possibilidades que tentem abarcar as experiências negras no enfrentamento de saberes eurocêntricos, numa ação antirracista.

Palavras-chave: Epistemologia Negra, Teoria, Pensamento Negro, Antirracismo

Isso é um trabalho em construção onde não se objetivou seu fechamento por diversos motivos. Um deles que seria a necessidade de uma contribuição coletiva, num sentido afrocentrado de valorização da comunidade (NASCIMENTO, 2017, p. 48), e não no individualismo.

Por outro lado, mas também correlacionado, tem-se que ter o cuidado e respeito àqueles que vieram antes, num sentido de ancestralidade que nos liga para a formação de um sentido/forma de viver/interpretar o mundo. Isso pressupõe que epistemologias negras já andam pelo mundo desde nosso primeiro ancestral e isso implica num esforço coletivo e trabalho árduo e contínuo, talvez infinito, com o intuito pedagógico e de construção de uma ferramenta antirracista através de um vislumbre de classificação de uma Epistemologia Negra;

Longe de ser uma classificação livre de ambiguidades e inconsistências, que, vale enfatizar, envolve qualquer tipo de categorização, esse termo amplo não nasce para ser objetivo ou único, mas um termo guarda-chuva que possa abarcar uma miríade de experiências, corpos, relatos, teorias, conhecimentos, interpretações etc. que tenham o objetivo comum, pan-africanista, de solidariedade entre as populações negras e sua autodeterminação. Ou seja, liberdade e integração em nível internacional, em prol de uma luta antirracista e anticolonial (BARBOSA, 2012).

Por que uma epistemologia negra?

O que se entende hoje por epistemologia, no âmbito acadêmico, não pode e não quer abarcar a experiência e saberes negros do mundo, tendo seu sentido construído através da prática de toda sorte de violências, nos planos físico e simbólico. Isso quer dizer que o projeto de Colonialidade do ser, saber e poder (Maldonado-Torres, 2018, p. 43) foi um projeto epistemológico (SAUNDERS, 2017) que traz em seu bojo epistemicídios, desumanização, escravidão, genocídio.

Dessa forma, precisaríamos recorrer a saberes e práticas enegrecidas que se recusem a aceitar o pensamento eurocêntrico/ocidental como verdade única e que pressuponham práticas de resistência, tal como de ressignificação e revalorização das vidas negras. Unificar em um termo guarda-chuva, que seja Epistemologia Negra, necessariamente não deverá se inclinar para uma homogeneização do pensamento, mas valorizar a diversidade e o dinamismo do mesmo. Unidade que visa o fortalecimento e proteção ao povo preto e que exige compromisso com alguns princípios, trazendo algumas características necessárias para o que viríamos a qualificar como uma episteme negra.

Além do motivo listado, que poderíamos entender como consequência da modernidade/colonialidade, alguns outros levariam à necessidade de entender o que seria essa epistemologia. O primeiro despertar vem do âmbito pessoal no enfrentamento da questão e vivência do que é ser um pesquisador negro dentro da universidade. Sendo um espaço também de violência (KILOMBA, 2010) para afrodescendentes e silenciamento, epistemicídio, não acolhimento etc., um pensamento negro que pudesse me situar nesse espaço, explicar o mundo de outra maneira e que me fornecesse ferramentas de contra argumentação, se fazia necessário.

Em segundo lugar, começando a ter mais contatos com teorias já legitimadas na academia, como o Pós-Colonial e o Decolonial, percebe-se que epistemologias negras são vitais para a formação das mesmas. Afinal, não podemos pensar as duas disciplinas sem a influência de Cesaire e Fanon, ou mais a fundo, quando teóricos decoloniais atribuem o nascimento de suas ideias à 1) obra de Otobbah Cugoano, ex-escravizado ganês que escreve um “tratado político” contra o tráfico negreiro (1787), segundo Mignolo (2006); e 2) Maldonado-Torres (2016) colocando que o decolonial começa com a independência

do Haiti (1791- 1804). Essa ligação também é explicitada, especificamente com o decolonial, pelos autores Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17):

Sem utilizar precisamente o termo “colonialidade”, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro. A título de exemplo, podemos encontrar contemporaneamente essa ideia em autores e autoras tais como W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela Davis, Zora Neale Huston, bell hooks etc.

Ou seja, estamos falando de uma tradição negra de pensamento que é muito antiga, porém que não recebe a devida atenção e importância no Brasil, um país que tem a segunda maior população negra do mundo. Isso ocorre por conta, obviamente, do racismo de tecnologia avançada que temos por essas bandas, que se desenvolveu de maneira assombrosa por conseguir se escamotear graças a ajuda do luso-tropicalismo freyreano e sua “democracia racial”. Esse processo ajudou a tentativa de mascaramento das dinâmicas raciais que também se refletiu nos círculos acadêmicos, que incentivaram e incentivam, que a questão racial, ou uma “racialização da ciência”, deva permanecer no campo do não-dito. Outro processo passou pela folclorização e exotização de saberes outros que não branco-europeus, que os inferiorizou e os tratou como representações estereotipadas, negando aos seus detentores a possibilidade de produzir o significado sobre seus próprios signos (OLIVEIRA), coisa que a epistemologia pode devolver.

É importante colocar que, nesse momento, não se quer aprofundar o sentido que está sendo usado para a palavra epistemologia, mas considera-la num sentido amplo de produção de saberes e conhecimentos. Um pouco no sentido que Eduardo Oliveira propõe em sua *Epistemologia da Ancestralidade*, mas sem sua necessária complexidade:

Não compreendo, neste artigo, epistémico como conhecimento racional cravejado pela dinâmica civilizatória grega. Tampouco concebo epistemologia como um ramo da filosofia ocidental que se ocupa da questão do conhecimento (uma Teoria do Conhecimento). Não me interessa aqui a briga entre a tradição britânica e francesa em torno do termo. Concebo epistemologia, neste ínterim, como a fonte de produção de signos e significados concernentes ao jogo de sedução que a cultura é capaz de promover.

Assim, pretende-se tentar descrever algumas qualidades ou compromissos que um pensamento colocado dentro do termo Epistemologia Negra deva apresentar.

Características

Aqui, vai se entender como um princípio irrevogável a necessidade de um pensamento anticolonial e antirracista, sendo assim um pensamento anti-hegemônico, para poder ser enquadrado como uma Epistemologia Negra. Nesse momento outros compromissos devem ser firmados, já que a episteme/projeto colonial também desenvolveu outras formas de violência para além do racismo anti-negro, como coloca Tanya Saunders ao pensar como nos tornamos não-humanos a partir de uma ideia de humano atribuída ao homem branco, heterossexual, cis, burguês, cristão:

Ao considerar o racismo, o sexismo e a homofobia como "legados coloniais", somos capazes de abordar as formas em que o racismo foi corporalizado e institucionalizado à nível do Estado, e no nível psíquico, no nível do erótico, ao mesmo tempo em que interroga as formas como a cultura e a desigualdade material são racializadas. (SAUNDERS, 2017, p. 112)

Sendo o racismo, o sexismo e a homofobia operando como legados coloniais, o pensamento enegrecido deve se comprometer com a derrubada dos resquícios da colonialidade, visto que em muitos momentos esses vão operar de forma inter cruzada como forma de subalternização e subjugação de corpos negros.

O corpo também deve ser um *locus* de apropriação da episteme negra, assim como sugeriu Fanon com sua prece que encerra *Pele Negra, Máscaras Brancas*: “Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!”. Dentre outras coisas, essa reza fanoniana vai superar o *cogito* cartesiano que com seu pensamento binário separava corpo e alma, certo e errado, céu e inferno. Como também vai colocar o corpo em evidência como produtor de sentido e saberes, ou como uma maneira de negar a zona do não-ser ao qual fomos relegados pelo projeto de poder eurocêntrico. O autor Bernardino-Costa (2016, p. 504) apresenta um artigo pensando essa prece e atesta:

Baseado nas contribuições de Frantz Fanon, este artigo demonstra que o colonialismo, mediante o racismo, produz uma divisão maniqueísta do mundo entre a zona do ser e a zona do não-ser. Argumenta que os sujeitos coloniais, em geral, e os

negros, em particular, habitam a zona do não-ser e, por isso, são invisibilizados pelo olhar imperial. Diante disto, restará ao negro tornar visível sua existência por meio da afirmação de sua identidade e de seu corpo. Concluímos que a afirmação do corpo permite a elaboração do conhecimento a partir de uma localização particular, assim como permite reinventar um projeto político humanista.

Contra essa divisão maniqueísta também vai se colocar a dimensão espiritual já que não faz sentido para um pensamento negro a divisão entre razão e emoção ou materialidade e espiritualidade, como coloca Aline Nascimento (2017, p. 48) ao comentar a obra de Marimba Ani: “a dimensão espiritual na concepção africanocentrada é a fonte de toda a energia, movimento, causa e efeito”. Isso quer dizer que o conhecimento é gerado em outros planos que não só o material e visível, como ensinam várias cosmovisões de culturas africanas.

Como o orikí de Exu que afirma que “Ele matou um pássaro ontem com uma pedra que só hoje atirou”, nos ensinando muito tempo antes do que se convencionou a chamar de modernidade, que o tempo não é linear, como hoje se sabe através da física quântica — os brancos precisaram de Einstein e Hawkins para descobrir o que os iorubas já sabiam. Esse se torna também um outro compromisso da Epistemologia Negra, o entendimento da não-linearidade temporal, do conhecimento como encruzilhada de saberes que não permitiria a narrativa única da história.

Dessa maneira, entenderíamos também o conhecimento em seu sentido amplo, seja ele construído através da escrita, mas também da oralidade e do corpo. Então conhecimentos passados através da dança, da música, da contação de histórias, dos mitos, da espiritualidade, como no caso afro-brasileiro o que a capoeira, o samba, o rap e o candomblé nos ensinam, tem validade assegurada tanto quanto uma tese de doutorado. Assim, estaríamos também respeitando a forma que a ancestralidade nos passou conhecimento (Nascimento, 2017, p. 49), reconhecendo seu lugar primordial para uma epistemologia negra.

Como Nascimento (2017, p. 48) também vai colocar como pressuposto para um pensamento afrocêntrico, seria a dimensão da conexão afetiva e simbólica, já que “afetos e símbolos são expressões importantes para a libertação humana” (Ibidem, p. 48-49), colocando que a emoção também deva ser tratada como fonte de conhecimento e não

como algo proveniente de instinto. Fica claro que a afirmação da autora vai sempre de encontro com o dualismo do pensamento europeu e que desafiam as concepções oficiais de ciência:

Como uma intelectual, por exemplo, me é normalmente dito que meu trabalho sobre o racismo cotidiano é muito interessante, mas não realmente científico, uma observação que ilustra a ordem colonial em que os estudiosos negros residem: “Você tem uma perspectiva muito subjetiva”, “muito pessoal”, “muito emocional”; “muito específica”; “Esses fatos são objetivos? ”. Tais comentários funcionam como uma máscara, que silencia nossas vozes assim que falamos. Eles permitem que o sujeito branco coloque nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento divergente, enquanto seus discursos permanecem no centro, como a norma. Quando eles falam é científico, quando falamos não é científico; universal / específico; objetivo / subjetivo; neutro / pessoal; racional / emocional; imparcial / parcial; eles têm fatos, nós temos opiniões; eles têm conhecimento, nós temos experiências. Estas não são simples categorizações semânticas; eles possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e defende a supremacia branca. Não estamos lidando aqui com uma “coexistência pacífica de palavras”, como enfatiza Jacques Derrida (1981: 41), mas sim uma hierarquia violenta que define quem pode falar ”. (KILOMBA, 2010, p. 28, tradução minha)²¹⁵

Considerando o afeto e a emoção, como algo importante, isso vai nos remeter para outra dimensão importante para uma Epistemologia Negra, que seria a de conhecimento localizado e de experiências pessoais ou subjetivas como imprescindíveis para o pensamento negro. Remeto aqui a uma tradição da escrita negra diaspórica: primeiramente a autobiografia de ex-escravizados e posteriores líderes políticos; e depois os saberes localizados (HARAWAY, 1995) e teorias do ponto de vista através do feminismo negro, colocando suas vivências como algo além de válido dentro de um

²¹⁵ "As a scholar, for instance, I am commonly told that my work on everyday racism is very interesting, but not really scientific, a remark that illustrates the colonial order in which Black scholars reside: “You have a very subjective perspective;” “very personal;” “very emotional;” “very specific;” “Are these objective facts?”. Such comments function like a mask, that silences our voices as soon as we speak. They allow the white subject to place our discourses back at the margins, as deviating knowledge, while their discourses remain at the centre, as the norm. When they speak it is scientific, when we speak it is unscientific; universal / specific; objective / subjective; neutral / personal; rational / emotional; impartial / partial; they have facts, we have opinions; they have knowledge, we have experiences. These are not simple semantic categorizations; they possess a dimension of power that maintains hierarchical positions and upholds white supremacy. We are not dealing here with a “peaceful coexistence of words,” as Jacques Derrida (1981: 41) emphasizes, but rather a violent hierarchy that defines who can speak."

sistema branco e eurocêntrico de supostas objetividade e neutralidade: como ato político necessário, ou uma necessidade de sobrevivência e urgência para denunciar as violências física e simbólica as quais o povo negro vem sendo submetido desde a fundação da modernidade/colonialidade

Estamos reivindicando o lugar necessário de nossas experiências para formar uma Epistemologia Negra, o que Conceição Evaristo chamou de *escrevivência*: “um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver”²¹⁶, que abre possibilidades para um novo existir de novas e velhas vozes, insurgentes e subalternas, que a colonialidade se empenhou em silenciar, mas que encontram novas formas de driblar a opressão, afinal, “a nossa escrevivência não é para adormecer os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. “.

Tão importante que quase todos (as) os (as) autores (as) que citei até o momento sempre se referiram como processo imprescindível para a emancipação e autodeterminação do povo negro: a descolonização das mentes. Dificilmente se poderia traçar uma genealogia do uso do termo, mas sua presença maciça é observável, seja nas letras ou nos discursos, em uma miríade de lugares e posicionamentos, quer de intelectuais, acadêmicos, líderes políticos ou artistas, em um fluxo contínuo de retroalimentação. Um exemplo clássico seriam as palavras de Marcus Garvey em um discurso de 1937, *The work has been done* (O trabalho foi feito), posteriormente parafraseadas e que ficariam mundialmente conhecidas através da música *Redemption Song* de Bob Marley: “Vamos nos emancipar da escravidão mental porque, enquanto outros podem libertar o corpo, ninguém além de nós mesmos pode libertar a mente[. . .]”²¹⁷. Aqui ele não usa o termo “descolonizar mentes”, mas usa “escravidão mental” e “libertar a mente”, expressões que podem ser interpretadas como ações correlatas. Como um grande inspirador de movimentos pan-africanistas e referência para vários líderes políticos que estiveram à frente nas lutas para a descolonização de seus países, também

²¹⁶ As palavras da autora foram retiradas de uma entrevista concedida ao Nexo Jornal. Ver: LIMA, Juliana Domingues. Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 07/01/19.

²¹⁷ No original: “We are going to emancipate ourselves from mental slavery because whilst others might free the body, none but ourselves can free the mind . . .”. Tradução minha. Para mais informações sobre a relação do discurso de Garvey e a música de Marley ver HILL, Robert A. 2010, *Redemption Works: From “African Redemption” to “Redemption Song”*, *Review: Literature and Arts of the Americas*, 43:2, 200-207. Também é importante notar que o título da música faz referência a um termo muito usado por Garvey, a causa da ‘African Redemption’ (Redenção Africana).

podemos notar o uso do termo por Kwame N’Krumah²¹⁸ (Gana) e Amílcar Cabral²¹⁹ (Guiné Bissau).

Fanon (2008) também havia percebido a importância de uma desconstrução de mentes e pensamentos do povo negro que, por imposição da colonialidade, estariam agindo, pensando, falando e comportando-se como brancos e desejando isso ardorosamente como única resposta possível para se livrar do sofrimento. Não foi por acaso que Biko (1990, p.87) em *Escrevo o que quero* (1978), afirmou que “[...] a mente do oprimido é a arma mais poderosa nas mãos do opressor. ”, ou seja, da mesma forma, ele também tinha entendido a importância do processo da descolonização mental como essencial para as populações negras subjugadas, e que este seria o principal obstáculo, o processo mais difícil a se transpor, para atingir o objetivo da Consciência Negra. Maldonado-Torres (2018) coloca que uma das características da colonialidade é agir sobre a visão de mundo através de três elementos básicos, os quais, “o saber (sujeito, objeto, método), o ser (tempo, espaço, subjetividade) e o poder (estrutura, cultura, sujeito)” (p. 42), não bastando a ocupação por meio de poderio militar e o genocídio e escravidão dos subalternizados para garantir a continuidade do empreendimento colonial. O autor também coloca que processos identitários e subjetivos vão formar-se dentro dessa articulação de elementos e vai destacar que o comum entre todas essas dimensões é a subjetividade.

O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber. [...] O sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 43)

O autor ainda acrescenta que “A Colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias

²¹⁸ Referência de acordo com o professor, escritor e intelectual queniano Ngũgĩ wa Thiong’o, famoso por seu livro “Decolonizing the mind” (1986), numa palestra em Johannesburg, África do Sul, em 2017. Transcrição disponível aqui: <https://www.iol.co.za/news/opinion/decolonise-the-mind-secure-the-base-8051134>. Acesso em: 06/01/2019

²¹⁹ Ver MENDES, Danúbia. Descolonizar as mentes e os corações: Amílcar Cabral e a ruptura com a razão colonial. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501687884_ARQUIVO_texto_anpuh_danubia_abadia.pdf. Acesso em: 06/01/2019

modalidades da diferença humana [...]” (p.42). Pela profundidade e complexidade da questão, os autores (as) negros (as) notaram o tamanho do desafio e se debruçaram para tentar resolver a questão, transformando a questão em outra característica presente nos escritos negros.

De forma correlata, identifico outra singularidade que pode tecer uma correspondência entre esses escritos, o modelo insurgente criado por Cornel West (1985) em seu ensaio *O dilema do intelectual negro*²²⁰. Tal ensaio sofreu severas críticas, porém contundentes e necessárias, feitas por bell hooks em *Intelectuais negras* (1995), principalmente pela ausência total de menções ao trabalho intelectual de mulheres negras que, desde muito, já possuíam uma produção relevante em qualidade e quantidade. Entretanto, há pontos levantados pelo autor que são válidos para a presente discussão, quando ele lista algumas características que formariam esse modelo insurgente, onde, resumidamente, cito algumas:

- a) Pensamento crítico e questionador aos “regimes de verdade” dos modelos euro-americanos;
- b) Uma escrita não-hermética, assim como não susceptível aos últimos modismos que venham a surgir entre a intelectualidade negra motivadas pelo *establishment* branco, intelectual e burguês;
- c) Estímulo a novas formas culturais, percepções e práticas alternativas que desloquem discursos e poderes.
- d) Absorção crítica de algumas discussões marxistas: “contrastes estruturais”, “formação de classes” e “mediação democrática radical e libertária”, abarcando a “heterogeneidade social” e a cultura (que ele coloca como uma abordagem ingênua no marxismo).
- e) Trabalho intelectual coletivo, em constante contato com outras instâncias negras, voltada para a possibilidade de “resistência efetiva e transformação social significativa”.
- f) Inspiração necessária nas formas culturais e religiosas negras pela inovação crítica constante e por serem estes também modelos de insurgência. Aqui o autor dá um destaque à música negra e ao sermão e

²²⁰ A versão acessada do ensaio consta como uma tradução de uma edição de 1999 do livro *Cornel West Reader* por Braulino Pereira de Santana, Guacira Cavalcante e Marcos Aurélio Souza.

prece negras, ressaltando outro ponto fundamental, que seria a criatividade e a escrita criativa.

- g) Por fim, a atividade-fim a que todos os pontos se referem: a insurgência ou revolta negra.

Apesar de em muitos escritos/autorxs não termos várias dessas formalidades, podemos identificar um compromisso constante com a insurgência através da luta antirracista em todos (as), objetivando o desmantelamento da estrutura branca de poder. São trabalhos que estão engajados na luta política, porque, sim, tudo é político — apesar da já comentada falácia da imparcialidade acadêmica eurocêntrica — e não haveria outra forma de costurar esse levante sem passar pela subjetividade, pelos locais que habitamos, pelos regimes de constrição que nossos corpos são submetidos, pelo que, enfim, somos atravessados, nossas vivências.

Dessa forma, de maneira inicial, este artigo tenta continuar o trabalho já começado por pesquisadore(a)s negros e negras, como Tanya Saunders, Renato Noguera, Muniz Sodré, Claudia Pons Cardoso, entre outros, que compartilham da tentativa de desenvolvimento de uma ideia de episteme negra. Tentou-se costurar várias epistemologias negras que poderiam estar agrupadas num grande termo guarda-chuva e que, juntos, dariam sentido e direção para o que precisaríamos para classificar como assim sendo parte de uma Epistemologia Negra.

Referências

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. **África**, São Paulo. v. 31-32, p. 135-155, 2011/2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Apr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jan. 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 504-521, nov. 2016. ISSN 1984-7289. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/22915>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BIKO, Steve. **Eu escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2018.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, despredimiento y apertura: um manifiesto. In: WALSH, Catherine; LINERA, García; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

NASCIMENTO, Aline Maia. Em defesa de uma epistemologia destoante: notas sobre a perspectiva africanocentrada. **Revista Eixo**, Brasília-DF, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017. ISSN 2238-5630. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/514>. Acesso em: 04 jul. 2019.

OLIVEIRA, Eduardo. **Epistemologia da ancestralidade**. Disponível em: https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

SAUNDERS, Tanya L. Epistemologia negra sapatão como vetor de uma práxis humana libertária. In: Revista Periódicus, Salvador, v. 1, n. 7, p. 102-116, 2017. e-ISSN: 2358-0844. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/22275/14304>. Acesso em: 04 jul. 2019.

WEST, Cornel. The dilemma of the black intellectual. In: **The Cornel West: reader**. Basic Civitas Books, 1999, p. 302-315. Tradução e notas de Braulino Pereira de Santana, Guacira Cavalcante e Marcos Aurélio Souza. Disponível em: https://www.academia.edu/37512303/O_DILEMA_DO_INTELECTUAL_NEGRO_1. Acesso em: 04 jul. 2019.



II COPENE NORDESTE
Epistemologias Negras e Lutas
Antirracistas

A PRODUÇÃO DAS FEMINISTAS NEGRAS AFRICANAS E A EXPERIÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS: UM CAMPO PARA A REFLEXÃO

Valdenice José Raimundo

RESUMO

O conhecimento de raiz eurocêntrico não dialoga com a realidade dos negros na diáspora. É desafiador nos países colonizados a elaboração de um pensamento comprometido com um conhecimento originalmente de raiz africana e capaz de dialogar com as necessidades, inquietações, anseios de uma população golpeada pela lógica do embranquecimento. Pensar um conhecimento descolonizado é extremamente desafiador. Contudo, reconhecemos a necessidade de produção de conhecimento por pesquisadores/as negros/as, ou seja, um conhecimento de nós, produzido para nós e por nós. É desafiador construir isto, estando inserido numa realidade que impõe epistemologias que exclui e subalterniza a população negra e que claramente privilegia o branco. É neste contexto, que temos como objetivo compreender como o conhecimento produzido pelas feministas africanas negras pode contribuir para o fortalecimento da experiência das mulheres negras brasileiras. Este trabalho resulta de uma reflexão teórica, fruto do projeto de doutoramento que está em desenvolvimento²²¹. Sua principal contribuição é o de dar visibilidade a epistemologias que se contrapõem as que historicamente foram impostas. A relevância deste estudo justifica-se pela tentativa de aproximar o que a história tratou de distanciar. Aproximar as leituras contemporâneas das mulheres negras de continentes distintos, mas com um lugar comum, é algo que contribuirá para provocar reflexões e práticas das mulheres dos dois continentes.

Palavras-chave: afrocentralidade, racismo, feminismo negro.

221 O Pós-doutoramento é supervisionado pela Professora Dra. Mônica Costa, do curso de Serviço Social da UFPE.

Introdução

A história da mulher negra não pode ser entendida sem uma relação aproximada com o continente africano. No entanto, no Brasil essa relação foi apresentada de forma distorcida. Historicamente tem sido contada uma versão que nega à mulher negra brasileira conhecer de forma positiva suas raízes. Entendemos que as razões pelas quais é negado o acesso a sua história, ou seja, a relação com o continente africano é diversa. Porém, acalentam uma única razão: a manutenção das relações hierarquizadas com base no racismo.

É neste contexto de luta para construção de uma nação efetivamente democrática, que abrimos, na contemporaneidade, novas possibilidades de relação com o continente africano, buscando a partir das produções das feministas negras, estabelecer relações com a experiência das mulheres negras brasileiras.

Os estudos sobre a experiência da mulher negra brasileira, em diálogo com os estudos das feministas africanas, podem produzir um conhecimento novo, potencialmente ,capaz de fortalecer as lutas empreendidas pelas mulheres negras que, cotidianamente, elaboram estratégias de enfrentamento ao racismo. O Estudo focará a produção das feministas negras africanas, contudo, sem esquecer as excelentes produções das feministas negras brasileiras, cujas reflexões orientam e fortalecem os lugares de fala.

As epistemologias europeias, em boa parte, produz um conhecimento que oprime, ocasionando, muitas vezes, certo desenraizamento. Este desenraizamento é perverso, pois impõe máscaras brancas²²² e nega o corpo negro. No bojo dessas perspectivas o corpo negro está fora do padrão e junto com o corpo negro, sua religiosidade, espiritualidade, cultura e saber.

Um caminho para retirada das máscaras brancas é o acesso ao conhecimento, não somente da história, mas da possibilidade de ter espaço na história para produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, realizar um estudo que tenha como paradigma a afrocentralidade é pensar a experiência do/a negro/a na diáspora, a partir de um percurso teórico-metodológico isento do pensamento europeu, descolonizado.

²²² Em referência a Franz Fanon, intitulada na obra FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

Diante disto, percebemos que tem sido um insistente desafio garantir o acesso, e a expansão do conhecimento sobre o continente africano, seus reinos, sua geografia, suas invenções, sua cultura, sua religiosidade e formas de resistência. A Lei 10.639/03 fez brotar expectativas nesta direção, porém a realidade evidencia que a implementação da Lei, mesmo que indique conquistas, esbarra em limites impostos pelo racismo estrutural, que se expressa através do racismo institucional, para sua efetividade.

A realidade concreta nos desafia a pensar, se existe dificuldades reais de ensinar sobre África antes da diáspora e sobre o negro brasileiro e suas relações de resistência no período colonial e pós-colonial, o que dizer sobre a África contemporânea. Contudo, o que nos mobiliza e impulsiona é entender como o conhecimento produzido pelas feministas negras africanas na contemporaneidade pode contribuir para compreensão da experiência das mulheres negras brasileiras, no campo das lutas contra machismo, racismo, sexismo e intolerância religiosa.

1. A mulher negra brasileira em justaposição ao continente africano.

A experiência das mulheres negras brasileiras mostra que sua história é contada, muitas vezes, sem nenhuma relação com o continente africano. Segundo Almeida (2017) a história das mulheres negras brasileiras é anterior à escravização, ainda no continente africano, mas seu sequestro para o Brasil, como escravas, traçou os rumos que impacta suas vidas, ainda nos dias de hoje

As mulheres negras brasileiras segundo dados do IBGE representam 51,8% do total da população. São mulheres que historicamente têm lutado contra as precariedades impostas pela organização social capitalista que aprofunda as desigualdades de raça, gênero e classe, cuja incidência é fortíssima na vida dessas mulheres.

Os estudos desenvolvidos por Lélia Gonzalez (1982), Sueli Carneiro (2011), Jurema Werneck (2017), Nilma Lino (2007) Bento () Ribeiro () dentre outras, demonstram que a dura realidade vivenciada pelas mulheres negras, ainda, estabelece vínculos com o modo de produção escravista e a forma como ele se desenvolveu no Brasil. Essa realidade se torna ainda mais profunda quando é negado a essa mulher conhecer sua história, suas raízes.

Neste sentido, olhar para o continente africano e buscar, nele, a história negada, tem sido um dos desafios vivenciados pelas pessoas mulheres na diáspora. As militantes

vêm exigindo que a Lei 10639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação seja cumprida em todos os níveis do ensino. Ou seja, que a história da África e dos povos originários seja objeto dos conteúdos na formação dos sujeitos.

Contudo, como já mencionado anteriormente, a lei não tem sido cumprida e isto tem contribuído para que a educação no Brasil mantenha seu papel colonizador de aprofundar as desigualdades e assimetrias sociais, nas quais os lugares de negros e brancos já se encontram delineados.

É neste cenário de luta para construção de uma nação, efetivamente, democrática, que entendemos a importância de abrimos novas possibilidades de relação com o continente africano na contemporaneidade, buscando a partir das produções das feministas negras estabelecer relações com a experiência das mulheres negras brasileiras.

Existe uma necessidade de aproximar a África do Brasil e estabelecer relações que possam esclarecer as lacunas da história, contada pela ótica do colonizador. Produzir um conhecimento que nos informe e não negue, é desafiador, mas necessário. Esperamos que este estudo contribua com novos olhares sobre a realidade da mulher negra, nos dois continentes, produzindo, assim, novas narrativas que poderão fortalecer as mulheres negras nos seus diversos espaços de resistência, seja este cultural, religioso, político, acadêmico e, sobretudo, na vida.

2. A afrocentralidade possibilitando novos olhares

Realizar um estudo que tenha como paradigma a afrocentralidade e pensar a realidade do negro na diáspora, considerando como orientador da reflexão teórica elementos teórico-metodológicos isentos do pensamento europeu é uma árdua tarefa. Porém, entendemos que buscar na produção africana, caminhos para compreender a experiência dos negros e, aqui especificamente, das mulheres negras, é uma possibilidade desejável. A afrocentralidade surgiu na década de 1980 com a publicação do livro *Afrocentralidade* de Molefi K. Asante. A ideia afrocêntrica tem como princípio que o “africano²²³ deve operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora” (MAZANA, 2009, p. 111).

223 Neste estudo o termo “africano” pode ser aplicado ao afrodescendente na diáspora.

Segundo a autora acima citada a afrocentralidade surgiu em resposta à supremacia branca. A mesma explicita três formas de expressão da supremacia branca, são elas: processo físico de pura violência, expresso no processo de escravização; processo social e econômico pelo qual muitos povos perdem sua soberania e vivem em suas terras, mas sem ter acesso aos seus recursos; por fim, o processo mental, mediante a ocupação dos espaços psicológico e intelectual dos que devem ser submetidos. Na sua reflexão a autora destaca que

Embora se possa observar em diversos domínios o efeito desse processo mental de internalizar a supremacia branca, a afrocentralidade como paradigma focaliza o aspecto intelectual da questão. Em primeiro lugar deve-se reconhecer que qualquer ideia, conceito ou teoria, por mais “neutro” que se afirme ser, constitui o produto de uma matriz cultural e histórica particular. [...] Assim abraçar uma ideia ou teoria europeia não é, como parece, um inocente exercício acadêmico. (MAZAMA, 2009, p. 113).

Neste contexto a afrocentralidade surge questionando e negando o eurocentrismo, que apresenta o europeu como um povo civilizado e o negro como primitivo, supersticioso, incivilizado etc. E convida os africanos a que “se reancorem, de modo consciente e sistemático, em sua própria matriz cultural e histórica, dela extraindo os critérios para avaliar a experiência africana” (MAZAMA, 2009, p.114).

Ao trabalhar os aspectos cognitivos do paradigma, a autora supracitada diz que toda compreensão da realidade deve se orientar pela centralidade da experiência africana. Este é um princípio que não pode ser protestado por quem quer realizar um estudo que se declara afrocêntrico. Suas implicações epistemológicas são de longe alcance, infinitas.

Ao colocar os “valores e ideias da África” no centro da vida africana, a afrocentralidade espousa a cosmologia, a estética, a axiologia e a epistemologia que caracteriza a cultura africana. Karenga (2003) identifica como centrais entre as características culturais africanas as seguintes orientações compartilhadas: 1) centralidade da comunidade; 2) respeito à tradição; 3) alto nível de espiritualidade e de envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser (MAZANA, 2009, p. 117).

Entendemos que a experiência africana é diferente da experiência europeia. A afrocentralidade é alicerçada nos princípios de vários sistemas filosóficos. Segundo

Asante são quatro as premissas básicas afrocêntricas: a filosofia de Marcus Garvey; o movimento de negritude, Kawaita²²⁴ e a historiografia de Diop.

Nos aspectos sociológicos, destacaremos a africanologia que pode ser entendida como o estudo afrocêntrico dos fenômenos, eventos, ideais e personalidades relacionadas à África. Baseado em Asante (2003) Mazana (2009) vai dizer que o simples estudo dos fenômenos africanos, não é africanologia. A africanologia terá como foco os africanos como sujeitos, e não como objetos definidos de fora.

O aparato conceitual da africanologia tem como base: centro, localização, lugar, deslocamento e realocação. No que diz respeito ao conceito de centro é importante demarcar que a história, a cultura, e a ancestralidade determinam a identidade africana. E a identidade determina o lugar na vida, tanto material quanto espiritual.

Construir aproximação com a produção das feministas negras africanas e aproximá-la a experiência das mulheres negras brasileiras, orientadas por uma perspectiva que valorize a experiência africana e dos negros na diáspora, é bastante relevante para o estudo em questão, pois colocará em evidência aspectos não contemplados por outras epistemologias.

Olhar a experiência da mulher negra brasileira em relação a experiência de mulheres africanas ganha uma dimensão especial, pois a distorção, a escamoteação e a ausência de referências sobre a história e a cultura africana conduz ao desconhecimento de suas raízes.

Nesta perspectiva do conhecimento entende-se que as fontes mais seguras de conhecimento sobre as mulheres negras, são elas mesmas. O entendimento de que se deve questionar e negar os modelos, as construções opressoras, deve vir acompanhado de uma alternativa teórico-metodológica de cunho libertador. Este é o objetivo último da afrocentralidade. O paradigma afrocentrado defende que todo conhecimento deve servir

²²⁴ Kawaita, filosofia da teoria e movimento nacionalista cultural chamada kawaita (uma palavra suaíli que significa "tradição" ou "razão") é uma síntese de ideologias nacionalistas, pan-africanistas e socialistas. Foi criado e definido por Maulana Karenga durante o auge do orgulho negro e autoconsciência que caracterizaram o movimento Black Power em 1966. Karenga acreditava que os negros precisavam de uma mudança de consciência antes de poderem montar uma luta política para se fortalecerem. Ele argumentou que a recuperação de um sistema de valores africano baseado no nguzo saba (sete princípios) de umoja (unidade), kujichagulia (autodeterminação), ujima (trabalho coletivo e responsabilidade), ujamaa (economia cooperativa), nia (propósito), kuumba (criatividade) e imani (fé) serviriam como um catalisador para motivar, intensificar e sustentar a luta negra contra o racismo.

a libertação e ao empoderamento²²⁵ dos povos africanos e dos negros na diáspora. Um conhecimento que tenha utilidade.

Transformar o conhecimento em ferramenta de libertação é um caminho trilhado por muitas mulheres negras e isto pode ser representado na voz de Aurde Lord:

Aquelas de nós que estão fora do círculo do que essa sociedade define como mulheres aceitáveis, aquelas de nós que foram forjadas nos caldeirões da diferença – aquela de nós que somos pobres, que somos lésbicas, que somos negras, que somos velhas – sabemos que sobrevivência não é uma habilidade acadêmica. É aprender a estar sozinha, impopular e às vezes insultada, e a fazer causa comum com aquelas outras identificadas como externas às estruturas, para definir e buscar um mundo no qual todas nós possamos florescer. É aprender a tomar nossas diferenças e torná-las forças. Pois as ferramentas do senhor nunca vão dismantelar a casa-grande” (LORDE, 1984, p.111).

As análises que apontam na direção de um processo libertário têm as condições de superar as visões distorcidas e brutalizadoras, que historicamente, tem subestimado o potencial da produção das mulheres negras. Os movimentos de mulheres negras através de suas intelectuais têm se inserido no cenário de lutas e tem ousado denunciar o racismo, inclusive denunciar as epistemologias que são usadas para opressão. A relevância do movimento é confirmada por meio das estratégias de enfrentamento a essas opressões.

Considerações finais

Diante disto, percebemos a necessidade de continuar o que já foi iniciado pelos/as pensadores/as afrocentrados/as, pelo movimento negro feminista²²⁶, dialogando de forma criteriosa, focado na história, na cultura, na religião, nas vivências, ou seja, na produção de um conhecimento capaz de considerar os valores como já citados anteriormente, quais sejam: a centralidade da comunidade; o respeito à tradição; o alto nível de espiritualidade

²²⁵ Derivado do inglês empowerment é um termo que surgiu na sociologia, psicologia e no serviço social com referência a pessoas e populações discriminadas (mulheres, indígenas, afrodescendentes...) ou pertencentes a grupos tradicionalmente excluídos do padrão ocidental, do chamado “normal”. Empoderamento se refere ao processo de perceber criticamente o discurso de discriminação sofrida; reconhecer-se e assumir a própria identidade como pertencente ao grupo discriminado; embasar e consolidar a autoestima necessária para tornar-se protagonista da própria vida, apesar da discriminação sofrida. Este processo significa construir e exercer uma forma de poder em relação a si mesmo e a vida (MAZAMA, 2009, p. 127).

²²⁶ Ver: CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> Acesso: 26/10/2018.

e de envolvimento ético; a harmonia com a natureza; a natureza social da identidade individual; a veneração dos ancestrais e a unidade do ser.

Um conhecimento capaz de apreender as questões materiais e os impactos delas sobre a vida da população, mas com sensibilidade para captar a dimensão espiritual (dimensão de diálogo com a ancestralidade, sabedoria dos mais velhos, algo que move a busca pela vida, pelo conhecimento).

O conhecimento afrocentrado questiona a dominação do conhecimento europeu. Collins (2016) dialoga com Brittan e Maynard ao exporem que “a dominação sempre envolve a objetificação do dominado; todas as formas de opressão implicam a desvalorização da subjetividade do oprimido” (BRITTAN, MAYNARD, 1984: 199). É possível entender que a afrocentralidade fornecerá subsídios para a partir de “um olhar o mundo através de nossos próprios óculos²²⁷” forjar teoricamente e na vivência cotidiana estratégias de empoderamento das mulheres negras.

A definição dos requisitos necessários para arquitetar as possibilidades para impulsionar a desnaturalização do lugar que a mulher negra ocupa na sociedade brasileira passa, certamente, por revisitar a história e contá-la de um jeito novo, guiado por uma epistemologia que aponte na direção da libertação das amarras deixadas pelo colonizador.

Acreditamos que a crítica feminista africana contribuirá para o surgimento de um quadro epistemológico, cujos pilares considerem a experiência, no nosso caso, das mulheres negras da diáspora. A produção dessas mulheres expõe a postura do colonizador, contudo, considera os contextos vividos de resistência.

Resistir e criar caminhos de enfrentamento, de um ponto de vista afrocentrado, exigirá a apropriação crítica da produção das feministas africanas, uma vez que, são capazes de rejeitar com clareza o que representa a expressão de uma ocupação colonial. Nesse caminho, as mulheres negras brasileiras têm muito a contribuir com suas conquistas emancipatórias nos diversos contextos da luta antirracista, relacionado a fatores culturais, religiosos, de classe.

As epistemologias que reforçam posturas coloniais precisam tornassem alvo de crítica, pois coloca em evidência, muitas vezes, o patriarcado, o racismo religioso, a

227 Fala de Marcus Garvey.

violência de gênero. Entendemos que o conhecimento pode contribuir para abalar todas as estruturas que subalternizam as mulheres negras. É importante destacar o papel das mulheres no desmonte dos discursos produtores de opressões.

Diante de um cenário de ataques aos direitos das mulheres negras, é preciso fortalecer os lugares de fala. Para isso, a produção das mulheres negras poderá com mais precisão apreender os modos de vivenciar a negritude e a partir disso, contribuir para a elaboração de estratégias para o enfrentamento ao patriarcado e do racismo.

Concluindo, o conhecimento produzido pelas feministas negras, transforma-se em instrumento libertário, no fortalecimento das experiências de luta das mulheres negras brasileiras.

Referências

ALMEIDA, Magali. **Da África para o Brasil: a força das mulheres negras**. Entrevista/ CRESS/MG. 08/03/2017.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. In: **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31. Número 1 Janeiro/Abril 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

LORDE, Audre. *The master's tools will never dismantle the máster`e house*, in: Lorde, Audre. *Sister outsider: essays and speeches*. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984.

MAZAMA, AMA. A afrocentralidade como um novo paradigma. In: *Afrocentralidade uma abordagem epistemológica inovadora*. NASCIMENTO, Elksa Larkin (org). São Paulo: Selo negro. 2009.