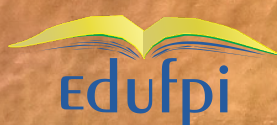




Afrodescendentes em Narrativas Cotidianas

Francilene Brito da Silva &
Francis Musa Boakari (Org.)



Afrodescendentes em Narrativas Cotidianas

Francilene Brito da Silva & Francis Musa Boakari
(Organização)

Afrodescendentes em Narrativas Cotidianas



Reitor
Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor
Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social
Fenelon Martins da Rocha Neto

Diretor da EDUFPI
Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial
Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)
Cleber Ranieri Ribas de Almeida
Gustavo Fortes Said
Nelson Juliano Cardoso Matos
Nelson Nery Costa
Viriato Campelo
Wilson Seraine da Silva Filho



Projeto Gráfico, Capa e Diagramação
Francilene Brito da Silva

Organização e Revisão de Originais
Francilurdes Brito da Silva Ribeiro

Foto da Capa
Leninha / arquivo pessoal, Teresina-PI.
Bordado de Vicelma Barbosa.
Foto frontal. Outubro de 2018.

Ficha Catalográfica
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processos Técnicos

A258 Afrodescendentes em narrativas cotidianas [recurso eletrônico] /
Organizadores Francilene Brito da Silva e Francis Musa
Boakari. – Teresina: EdUFPI, 2021.
PDF 434 p.:il. color.

Vários autores.

Modo de acesso: <<http://ufpi.br/e-book-edufpi>>

ISBN 978-65-5904-136-7

1. Educação. 2. Narrativas. 3. Afrodescendentes. 4. COVID-19. I.
Silva, Francilene Brito da. II. Boakari, Francis Musa. III. Título.

CDD 370



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil
All rights reserved

Editora vinculada à



Título:

Afrodescendentes em Narrativas Cotidianas.

Comissão Científica:

Adelino Inácio Assane (Moçambique)

Alisson Emanuel Silva (Brasil)

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves (Brasil)

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasso (Moçambique)

Cleanne Nayara Galiza Colaço (Brasil)

Efigênia Alves Neres (Brasil)

Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar (Brasil)

Emanuella Geovana Magalhães de Souza (Brasil)

Fabiana dos Santos Sousa (Brasil)

Geoésley José Negreiros Mendes (Brasil)

Gilberto Daniel Rafael (Moçambique)

Innocent Hakizimana Abubakar (Moçambique)

José Renato de Araújo Sousa (Brasil)

Letícia Carolina Pereira do Nascimento (Brasil)

Núbia Suely Canejo Sampaio (Brasil)

Raimunda Ferreira Gomes Coelho (Brasil)

Simoní Portela Leal (Brasil)

Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Brasil)

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa (Brasil)

Wilson Profirio Nicaquela (Moçambique)

Autoras(es):

Adelino Inácio Assane

Adelmir Fiabani

Alexia Tomásia Ferreira Cavalcante

Cleanne Nayara Galiza Colaço

Edirene Maria Alves do Nascimento

Fabiana dos Santos Sousa

Francilene Brito da Silva

Francis Musa Boakari

Geyciele Quezia Dourado

Gilberto Daniel Rafael

Haldaci Regina da Silva

Hélia da Silva Alves Cardoso

Iasmin Talita Abreu Barros

Ilanna Brenda Mendes Batista

Jesica Luzia de Oliveira Silva

Jhulyane Cristine da Cunha Nunes

José Gomes da Silva Filho

José Luiz Xavier Filho

Luciana da Silva Ramos

Maria Dolores dos Santos Vieira
Maria Simone Euclides
Marli de Lourdes Sousa Silva
Marlúcia Lima de Sousa Meneses
Núbia Suely Canejo Sampaio
Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior
Pollyanna Jericó Pinto Coêlho
Raimunda Nonata da Silva Machado
Roberto da Costa Joaquim Chaua
Sabyna Pohema Soares de Lima
Soraia Lima Ribeiro de Sousa
Tainá Fiabani
Tercilia Mária da Cruz Silva
Valdenia Guimarães e Silva Menegon
Vitória Rayssa Holanda da Silva
Walquíria Costa Pereira
Wanderson William Fidalgo de Sousa
Wilson Profírio Nicaquela

Unidades Colaboradoras:

Centro de Ciências da Educação – CCE

Departamento de Artes – DEA

Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd

Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência – RODA

GRIÔ: GEAfro

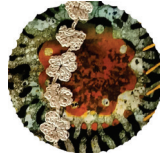
SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| BOAS VINDAS | 10 |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1 - ARTE | 17 |
| A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CELIE NA NARRATIVA DE ALICE WALKER EM “A COR PÚRPURA” | 18 |
| Hélia da Silva Alves Cardoso | 18 |
| RELAÇÕES ENTRE HIBRIDISMO E NARRATIVAS AFRICANAS EM ULOMMA: A CASA DA BELEZA E OUTROS CONTOS | 31 |
| Cleanne Nayara Galiza Colaço | 31 |
| ARTE, SAGRADO FEMININO E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES E CRIANÇAS: PODEMOS ESCOLHER OS NOSSOS ESPELHOS? | 44 |
| Francilene Brito da Silva | 44 |
| POÉTICAS DO COTIDIANO FAMILIAR: NARRATIVAS AFETIVAS SOBRE ANCESTRALIDADE | 58 |
| Pollyanna Jericó Pinto Coêlho & Núbia Suely Canejo Sampaio | 58 |
| REPRESENTAÇÕES DOS CORPOS NEGROS NAS ARTES: UM ESTUDO SOBRE AS PERSPECTIVAS DE ARTISTAS EM TERESINA – PIAUÍ | 72 |
| Sabyna Pohema Soares de Lima | 72 |
| VIAGEM IMAGINÁRIA AO LUGAR GÊNERO-CAIXA: SENSações DA EXPERIÊNCIA | 85 |
| Maria Dolores dos Santos Vieira & Wanderson William Fidalgo de Sousa | 85 |
| UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE LETRAS DE MÚSICAS QUE RETRATAM A ESCRAVIDÃO NEGRA E O RACISMO NO BRASIL | 96 |
| Jessica Jacob Rodrigues de Sousa, Márcia Eduarda da Silva Lopes & Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar | 96 |
| CAPÍTULO 2 - ATIVISMO E DOCÊNCIA | 108 |
| CIBERATIVISMO DE MULHERES PRETAS – O CASO DA UNEGRO CAXIAS | 110 |
| Valdenia Guimarães e Silva Menegon, Geicyele Quezia Dourado & Iasmin Talita Abreu Barros | 110 |
| MULHERES NEGRAS: SEUS COTIDIANOS NA LUTA POR UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA | 121 |
| Haldaci Regina da Silva | 121 |
| NARRANDO OS SABERES DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES DO CURSO LIESAFRO/UFMA | 133 |
| Walquíria Costa Pereira & Raimunda Nonata da Silva Machado | 133 |
| NARRATIVA DE PROFESSORA AFRODESCENDENTE UNIVERSITÁRIA EM PEDAGOGIA DE MILITÂNCIA | 146 |
| Vitória Rayssa Holanda da Silva & Raimunda Nonata da Silva Machado | 146 |
| CAPÍTULO 3 - COMPORTAMENTO E SAÚDE | 159 |
| A DOR DO INOCENTE: IMPLICAÇÕES DO RACISMO PARA A CRIANÇA NEGRA | 161 |
| Adelmir Fiabani & Tainá Fiabani | 161 |

| | |
|--|------------|
| EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA PANDEMIA DA COVID-19 | 177 |
| Ilanna Brenda Mendes Batista & Marlúcia Lima de Sousa Meneses | 177 |
| MULHER E PROFESSORA PIAUIENSE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 | 185 |
| Marlúcia Lima de Sousa Meneses & Ilanna Brenda Mendes Batista | 185 |
| SAÚDE MENTAL E COVID-19: COMO A POPULAÇÃO NEGRA REAGE A ISSO? | 196 |
| Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior | 196 |
| O RACISMO CAMUFLADO E SUTIL: NAS ENTRELINHAS DO NOSSO COTIDIANO | 208 |
| Edirene Maria Alves do Nascimento & Jhulyane Cristine da Cunha Nunes | 208 |
| CAPÍTULO 4 - ENSINO | 217 |
| A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NOS MANUAIS DIDÁTICOS | 219 |
| Luciana da Silva Ramos & Adelmir Fiabani | 219 |
| AQUILOMBANDO O ENSINO INFANTIL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA | 231 |
| Wanderson William Fidalgo de Sousa & José Gomes da Silva Filho | 231 |
| NARRATIVAS DOS COCAIS: SABERES DO COTIDIANO DE MULHERES QUILOMBOLAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU | 242 |
| Tercília Mária da Cruz Silva & Raimunda Nonata da Silva Machado | 242 |
| CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO | 255 |
| “A BARCA DE AMEN-EM-OPE” – NARRATIVAS UBUNTU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 257 |
| Soraia Lima Ribeiro de Sousa & Raimunda Nonata da Silva Machado | 257 |
| AS NUANCES DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTOS DA TEMÁTICA AFRODESCENDENTE | 270 |
| Marli de Lourdes Sousa Silva | 270 |
| EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA E O “HOMEM NOVO”: PROJECTO EDUCATIVO E SIGNIFICADOS SOCIAIS NO PÓS-INDEPENDÊNCIA | 283 |
| Gilberto Daniel Rafael & Roberto da Costa Joaquim Chaua | 283 |
| INTERSECCIONALIZANDO RAÇA E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES): A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM QUESTÃO | 293 |
| Maria Simone Euclides | 293 |
| NARRATIVAS SOBRE PEDAGOGIAS AFROCENTRADAS ENTRE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA | 307 |
| Alexia Tomásia Ferreira Cavalcante & Raimunda Nonata da Silva Machado | 307 |
| CAPÍTULO 6 - HISTÓRIA | 319 |
| COM FÉ NO SENHOR, NOSSO DEUS! NÓIS HÁ DE MIORÁ! HISTÓRIA DA CÓLERA NO BRASIL E SUAS VÍTIMAS | 321 |

| | |
|---|------------|
| Adelmir Fiabani | 321 |
| EDUCAÇÃO TRADICIONAL E NARRATIVAS: OUTROS SABERES E RESILIÊNCIA DOS RITOS DE INICIAÇÃO NA SOCIEDADE MACUA | 333 |
| Adelino Inácio Assane & Wilson Profírio Nicaquela | 333 |
| EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS COMO POSSÍVEIS FORMAS DE EXPLICAÇÃO DA COMPLEXIDADE DE RECONHECER-SE AFRODESCENDENTE | 351 |
| Fabiana dos Santos Sousa | 351 |
| OS CONGEAFROS COMO NARRATIVAS CONTINUADAS E VIVAS: O QUE CONTAR SOBRE SER AFRODESCENDENTE? | 364 |
| Francis Musa Boakari & Francilene Brito da Silva | 364 |
| TECENDO A PRÓPRIA HISTÓRIA: NARRATIVAS E MEMÓRIAS DO QUILOMBO SAMBAQUIM | 381 |
| José Luiz Xavier Filho | 381 |
| REFLEXÃO SOBRE UMA OFICINA SOCIOPOÉTICA: OS CORPOS-BICHOS DOS ESTUDANTES COMO MECANISMOS DE FUGA DAS IDENTIDADES FIXAS | 398 |
| Jesica Luzia de Oliveira Silva & Wanderson William Fidalgo de Sousa | 398 |
| PARA NÃO CONCLUIR | 408 |
| ATÉ MAIS! | 409 |
| SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES) | 410 |

BOAS VINDAS



A vontade de compartilhar narrativas nos fez mobilizar pessoas. Cada uma delas trouxe sua bagagem cheia de experiências para compor ou tecer rendilhados conhecimentos que, antes, não sabíamos que eram também memórias, sonhos, liberdades, esperanças, presentes e esperas. Afrodescendentes em narrativas cotidianas foi assim feito, na mobilidade daquilo que está vivo em cada uma de nós, pessoas que não se contentaram com narrativas de subalternização ou de apagamento. Trouxeram suas pesquisas, práticas, conceitos, éticas, propostas, estudos, esperanças e medos como quem chega na casa de uma outra pessoa amiga para contar as suas novidades. Assim, como se fosse neste âmbito concretamente, sentamos e compartilhamos um cafezinho com bolo de goma (tão queridinho do povo piauiense) dispostos numa toalha de mesa costurada de afetos. E, durante as conversas fomos conhecendo a nós mesmas-pessoas-gentes, que se descobrem por meio de suas falas, escutas, escritos, leituras, lembranças.

Convidamos você para sentar conosco, diante desta mesa redonda e confortável, com essa toalha costurada por muitas mãos, para abrir estas páginas e começar a conversar conosco. Sim, poderia usar outros espaços e equipamentos para se envolver nesta conversa escrita com este seletivo grupo de curiosas cujas narrativas não são afirmações, mas questões-sonhos-ponderações – um alimentar o corpo enquanto nutrimos o espírito. Seja qual for a sua primeira escolha-leitura com uma das experiências-autorias deste delicioso café, pedimos que fique à vontade para tecer suas sincronicidades ou questionamentos. Durante a conversa, quem sabe, você poderá se perguntar sobre sua própria narrativa!

Assim, de gole em gole de *café-to*, de pedacinho em pedacinho de bolo você poderá ir se mobilizando também para construir elos narrativos com suas próprias experiências, dando vida nova aos conhecimentos *con-versados* aqui.

Afinal, quem somos nós afrodescendentes neste grande diálogo-vivo em movimentos narrativos cotidianos? Talvez, narrar(-se) e narrar com; escutar(-se) e

escutar com, sejam os preciosos convites que finalmente (ao iniciar este e-Book) queremos te fazer. Convite para pensar nas suas possibilidades e desafios como cidadã e cidadão. Venha, aprenda com as/os nossas/nossos autoras/autores.

Pense – fale – dialogue, a hora é nossa!

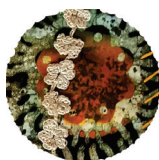
Entre, a casa é nossa!

Francilene Brito da Silva e Francis Musa Boakari

Teresina, 15 de agosto de 2021.

INTRODUÇÃO

Profa. Dra. Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa



Diante do convite aceito, escrevo essas linhas como notas introdutórias, para na tarefa explicar-sentir a complexidade da criação de uma obra que se diz *Afrodescendentes em narrativas cotidianas*. Esta pretende-se alcançar em sua multiplicidade de leitoras/es, a sua importância para além dos usos e modos acadêmicos. Porque a escrita ao me encaminhar para introduzir, suscita em mim um convite para acessar espaços-tempos diversos, os quais me provocam desde o título, como imagem-narrativa da capa deste e-book. Dentre tantos possíveis espaços-tempos de acesso, o convite segue para aguçarmos nossas curiosidades. O convite tem uma dimensão freireana, a qual rumo ao exercício de uma *curiosidade epistemológica* com/desde o nosso corpo-narrativa. Há emoção ao dizer isso, quando posso sentir a capa como uma criação de gestos coletivos, uma costura com fios de minha história e tantas mulheres que vieram antes e me constituem hoje. Uma costura, que possibilitará certamente às pessoas curiosas, um desejo de querer saber mais. Esse desejo aguçado de cada leitor/a que se permitir iniciar esta leitura pela capa. Com Francilene Brito da Silva (2021) eu diria ser uma imagem-narrativa, uma *oralimagem*, um outro modo e uso de texto. Experimentar a costura em mim, com os fios de minhas histórias, é uma possibilidade de narrar-me enquanto mulher afrodescendente. Uma nota importante para anunciar esta leitura, passa pela nossa compreensão de que as nossas narrativas cotidianas afrodescendentes imputam a superação dos vários estereótipos que sustentam a lógica do racismo sistêmico, de modo interseccional, daí precisarmos reagirmos reforçando nossas experiências e sentimentos com dados e fatos, assim validando nossas (re)existências, necessidades básicas, desejos e ações, num conjunto sistematizado de ser-saber-poder.

Imbuídas desse pensamento, a obra (como) presente se apresenta como uma tarefa de pesquisadoras(es) curiosas(os) por descrever, justificar e explicar por meio de pesquisas, narrativas cotidianas afrodescendentes, localizando-as em suas múltiplas formas problematizadoras de questões: de gênero, de raça-etnia, de classe, de território, por exemplo, em campos de conhecimentos diversos que se atravessam em sua complexidade de socialização de saberes partilhados.

A(s) narrativa(s) cotidiana(s) afrodescendentes como autoconsciência-autocuidado: modos e usos de (re)existir

Uma primeira nota introdutória, gostaria de sumariar a relação possível que as narrativas cotidianas afrodescendentes presumem como autoconsciência-autocuidado, em processos contínuos de (re)existência. Com isso, entende-se as dimensões estéticas que aquela composição (narrativas-cotidianas-afrodescendentes-autoconsciência-autocuidado) pode insinuar aqui, como sendo ética-formativa de um eu-nós-político. Nesse sentido, para além da estrita semântica dos dicionários, sobre ética, formação e política apresentam em nossa língua padrão normalizadora, que o e-book com o seu título-conteúdo, assume uma escolha de trabalho-uso *afrodescendentes e narrativas*. Esta escolha, reconhece a sua exigência complexa, num universo ético-formativo-político de luta histórica, de tantas outras existentes, sem hierarquizações de valores. Sobre narrativa Silva (2021) em *Narrativa autobiográfica oral, imagética e escrita: oralimagens* (em prelo) ela conceitua dizendo que há uma relação entre memória-narrativa que possibilita acessar experimentações vividas de outros modos, quicá melhores que somente reluzir à ideia de passado.

Se considerarmos que a memória é um meio, uma espécie de buraco, onde podemos tirar/escavar dele uma série de objetos que avivam nossas lembranças marcadas pelas nossas experiências, poderemos pensar a narrativa como um produto/resultado inacabado dos processos destas experiências vividas. Sendo assim, a narrativa que busco é uma outra experiência que formata e salva uma história melhor do que a que vivemos e deleta tudo que não for tática para nos refazer melhor. Desde os sentidos de pertencimento, encantamento (encantar-se por si e pelas outras), transgressão (transgredir-se e às histórias únicas sobre nós), negociação (comunicação entre forças para promoção de interesses conjuntos-conflituosos), estética (modos de ser/existir/aparecer), ética (respostas com princípios de coexistência respeitosa e responsiva o tempo todo), política (ações de escolhas e seleções para viabilização de algo/ideias), a narrativa é inacabamento e criatividade. É inacabamento porque sempre terá novas possibilidades de contar e ser recontada. É criatividade porque somos pessoas habilidosas em se (co)re-criar diante de problemas ou situações antigas ou novas. (SILVA, 2021, p. 02).

Destarte, a experiência do narrar-se afrodescendente em cotidianos, apresenta-se como um gesto ético coletivo de dizer-se em modos de ser/existir/aparecer transgredindo e encantando a si e às outras pessoas, em processos de fluxos dinâmicos de negociações, portanto de campos de tensão-conflitos potencializadores e mobilizadores de (novas) ações de escolhas e gestos de criatividade. A autora não

nos deixa esquecer de que a narrativa é um processo inacabado e de criatividade. Em se tratando de uma escolha para uso dos conceitos *afrodescendentes e narrativa*, sublinhamos as nossas existências historicamente, como pessoas/gente, que ao se produzirem por meio de nossas narrativas cotidianas, as fazemos com o corpo. Este entendido como uma tecnologia *ontológica-gnosiológica*. Dito isso, há uma necessidade de nos lembrarmos (um exercício cotidiano) de qual dimensão-fundamento ontológico historicamente construída precisamos nos localizar socialmente (de modo a tensionar a história única) enquanto pessoas afrodescendentes, aquelas/es que conscientemente promovem o autocuidado ao se reconhecerem descendentes de povos africanos/as, nos questionarmos: a quem interessa as narrativas cotidianas das/os/es afrodescendentes? Caso queiramos, podemos refazer o questionamento, mas com o mesmo intuito de problematizarmos a importância das nossas vidas-experiências-memórias-narrativas, assim: a quem interessa os nossos modos e usos de ser/existir/saber/poder/aparecer?

Boakari (2021) nos convida num guia para estudo intitulado *Afinal, quem somos nós – quem é você – quem sou EU?: diálogos para pensar racismos e antirracismo* (em prelo), a nos questionarmos: “numa sociedade onde há “RACISMO, sem RACISTAS”, qual então será o problema/desafio central?”. O e-book tenta para esse exercício talvez de nos tornarmos curiosas(os) epistemologicamente por meio das nossas narrativas cotidianas afrodescendentes. Algo que Fanon (2008, p. 26) citado por Boakari (2021) nos incita nesse sentido a problematizar com nossas narrativas afrodescendentes, quando nos diz que “o negro é um homem negro, isso quer dizer que devido a uma série de aberrações afetivas ele se estabeleceu em um universo de onde será preciso retirá-lo.”. Assim, a escolha ética e política de aqui utilizarmos *afrodescendentes e narrativas* pretende explicar-justificar-problematizar essa necessidade de retirar do âmbito universal, discriminador e excludente, as nossas (não)existências. Fazer existir e aparecer transgredindo a história única, de um modo que possamos viver novas experiências, as quais sejam formatadas e salvas como histórias melhores. No sentido de entender a importância de nossas narrativas cotidianas afrodescendentes, como a de nossos corpos lidos nas nossas próprias narrativas. Com a pista de que o meu corpo é narrativa cotidiana e eu me leio em minhas linhas de gênero, raça-etnia, sexualidade, classe, território, por exemplo.

Ouso aqui dizer, que as cores e estampas que vestem esta obra, dizem de uma narrativa-artístico-epistemológica, a qual deseja despertar a curiosidade de cada leitor(a) para uma nova experimentação de si em seus processos de autoconsciência e autocuidado. Sobre a ideia de autoconsciência aqui, trata-se de uma tática ensinada pelas “mancadas do discurso da consciência” que nos lembra Lelia Gonzalez (1968,

p. 226). Ainda sobre a importância de dizermos sobre narrativa cotidiana aqui, Silva (2021) reitera que

As **imagens**, as **oralidades**, as **escritas** são todas formas de narrar; são narrativas, pois são resultados de nossas experiências em escarvar por meio da memória e de curar-nos diante do incurável mundo em que coabitamos. São faces de uma mesma busca por nos compreender e viver em um tipo de mundo local/global. Estas formas ou maneiras de narrar podem trazer danos ou possibilidades. Somos nós que escolhemos, portanto são fatores políticos de subalternizações ou de libertações, dentre outras práticas educativo-sociais. Na fronteira disso, vivemos, muitas vezes tendo que nos reinventar para além das subalternizações publicizadas sobre as nossas imagens, oralidades e escritas, encontramos saídas coletivas e individuais de dessubalternizações. Aprender a desaprender para estar aprendendo mais sobre si e as outras pessoas, é uma maneira de escolher estar vivas, especialmente, com táticas. (SILVA, 2021, p. 03).

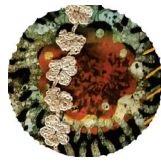
Portanto, entender e escolher pensar narrativa como/por meio de imagens, oralidade e escrita é uma forma de autoconsciência-autocuidado de si e das outras pessoas. Desse modo, reitero agradecimentos ao convite para escrever esta introdução de um e-book tão importante. Assim, convido cada leitor(a) a se vestir e questionar-se com as múltiplas possibilidades que a vivência do ato de ler promove. Uma nota questionadora, por exemplo, o que é narrativa cotidiana para você? Quais relações você visualiza das suas narrativas cotidianas com o tornar-se afrodescendente, por meio da linguagem, da memória e de imagens?

Em tempos de Novo Coronavírus, da COVID-19, uma doença que desnudou as desigualdades sociais-raciais no nosso país tão desigual, mas também, no mundo, quero parabenizar pela necessária abordagem discursiva que as temáticas aqui apresentam para ampliarmos os nossos fazeres-sentires cotidianos, seja nas práticas acadêmico-científicas, sejam em nossas experiências em outros espaços-tempos de convivência.

Quero finalizar a escrita, com um gesto de carinho caro, que nesses tempos nos foi roubado: um abraço na(o) organizador(a) da referida produção e em todas as pessoas que esta leitura alcançar!

Referências:

- SILVA, Francilene Brito da Silva. **Narrativa autobiográfica oral, imagética e escrita**: Oralimagens. Oficina Epistemo-Methodológica sobre o Projeto “Arte como Narrativa e Cuidado de Mulheres Afrodescendentes”. Março/2021. [Texto Didático].
- BOAKARI, Francis Musa. **Afinal, quem somos nós...quem é você...quem sou eu?** Roda de Conversa sobre Afrodescendência do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô/GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência da Universidade Federal do Piauí. 02 abr. 2021.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.



Capítulo 1 - Arte



A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CELIE NA NARRATIVA DE ALICE WALKER EM “A COR PÚRPURA”

Hélia da Silva Alves Cardoso

Resumo: Este trabalho partiu da leitura da obra “A cor púrpura”, da escritora afro-americana Alice Walker na disciplina de Literatura Norte-Americana II, do curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês, na modalidade EaD da Universidade Federal do Piauí, do polo de apoio presencial de Oeiras no período de 2020.1. Assim, este trabalho tem como objetivo (re)constituir, através da narrativa de Alice Walker, a formação identitária da personagem Celie. A obra foi publicada em 1982, ganhando o Prêmio Pulitzer de 1983. O tempo no qual passa os acontecimentos é o início do século XX, no Sul dos Estados Unidos, onde a segregação racial era severa e extrema e, trata-se de um romance epistolar, narrado por Celie que escreve primeiramente cartas endereçadas a Deus e depois para sua irmã Nettie. A partir da narração da personagem, o leitor vai conhecendo sua própria história e a dos outros personagens interligados à história da protagonista. Walker narra de forma simplista e significativa a trajetória de Celie, mulher, negra, semianalfabeta, por isso a linguagem é coloquial para captar o modo como ela fala, descrevendo a si e aos outros, considerada burra e feia, mas obediente. Outro ponto crucial é o fato de a escritora tratar de racismo, feminismo, violência contra a mulher, homossexualidade, machismo, patriarcado, amor e amizade, iniciando e concluindo cada tema de modo a não deixar pontas soltas em sua narrativa. Celie aos 14 anos não entende por que é abusada pelo pai, engravida duas vezes e tem seus filhos arrancados à força, entregues para adoção, vista como um objeto feio é obrigada a casar-se com um viúvo após a morte de sua mãe, Albert, que a trata como uma verdadeira empregada, abusando e espancando-a, entretanto sua vida começa a mudar a partir desse casamento e do conhecer de outras personagens como, Sofia e Shug Avery, além da representação da própria irmã Nettie, são essas figuras cruciais para o seu crescimento identitário. A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, buscando apoio em Adichie (2017), Alves e Pitanguy (1991), Bourdieu (2012), Ribeiro (2017), Hooks (1981) e Davis (2016). O caminho percorrido por Celie não foi fácil, pelo contrário foi cheio de espinhos, todavia, a mulher que encerra a narrativa de Alice Walker não é a mesma que iniciou, uma vez que esta destrói, reconstrói e constrói sua própria identidade de gênero e raça no decorrer da obra.

Palavras-chave: (Re)construção. Identidade. Narrativa.

Introdução

A mulher sempre foi aquele sujeito deixado de lado, em segundo plano, e quando se pensa e/ou se fala em mulher negra, a situação tende a ser pior, haja vista que sempre foi a escrava, a empregada da casa grande, nunca a enxergada de igual em comparação a branca. Se a branca teve que lutar por seus direitos, a mulher negra teve que multiplicar seus esforços para ser reconhecida na sociedade branca, desigual e altamente preconceituosa.

A busca pela identidade não nasce do nada, às vezes é preciso se auto avaliar para então compreender a essência de ser quem o indivíduo é e, quando essa identidade está ou é vista em desfoque, o sujeito se perde e termina por aceitar ordens



ditadas por um grupo que não compreende esse ter sua própria identidade, sua raiz de reconhecimento. E além disso, quando se trata de sujeito visto por uma posição de inferioridade como a mulher negra, a busca pela identidade pode ser abandonada, e ela aceita o papel de subalterna da mulher branca ou, de uma sociedade minoritária, que ver na branquitude a supremacia.

No período de 2020.1, no curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês, da Universidade Federal do Piauí, modalidade EaD, polo de apoio presencial de Oeiras-PI, na disciplina de Literatura Norte-Americana II, foram disponibilizadas quatro obras literárias, os alunos deveriam lê-las, escolher uma e realizar um vídeo resenha como uma das três atividades desta disciplina. A escolhida foi “A cor púrpura”, da escritora afro-americana Alice Walker.

Em “A cor púrpura”, a busca pela identidade da protagonista Celie é um dos focos fundamentais da narrativa da escritora. É perceptível a história de uma mulher negra em pleno início do século XX, no sul dos Estados Unidos, tendo que sofrer os abusos mais absurdos possíveis e aceitar de bom grado, pois lhe foi ensinado a ser obediente a qualquer custo. Assim, o objetivo principal deste trabalho é (re)construir, através da narrativa de Alice Walker, a formação identitária da personagem Celie.

Mostrar-se-á também alguns dos outros temas tratados na obra de Walker, bem como as personagens Nettie, Shug Avery e Sofia, fundamentais para a construção identitária de Celie como mulher, negra e autossuficiente em um país segregado como os EUA no início do século XX, além da biografia da escritora. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, de natureza básica, com objetivo exploratório.

Quem é Alice Walker?

Nascia em 09 de fevereiro de 1944, na pequena comunidade rural de Eatonton, Geórgia, sul dos Estados Unidos, uma futura escritora afro-americana, Alice Malsenior Tallulah-Kate Walker, possuindo oito irmãos e sendo a mais nova. Walker nasceu e viveu a infância no contexto histórico muito próximo do fim da escravidão americana após a Guerra Civil, o que a deixava de olho nos acontecimentos e em que relataria a história de uma mulher negra, no sul dos EUA, no início do século XX. A história de Celie em “A cor púrpura” se baseia em seu conhecimento do período, na difícil arte de sobreviver em um lugar onde negros não poderiam entrar nos mesmos lugares que os brancos.

A mãe, para aumentar a renda familiar trabalhava como costureira, vendo na filha caçula um futuro muito melhor que a vida rural, esforçava-se em dar educação escolar para a pequena, o resultado foi mais que satisfatório quando ver-se onde

ela chegou. Mas, infelizmente o fato que levou Walker ao mundo literário não foi glamoroso a princípio, aos oito anos, enquanto brincava com os dois irmãos mais velhos, uma bala de chumbo lhe atingiu, e ela perdeu a visão de um dos olhos. Com a autoestima abalada, deixou de lado as brincadeiras da infância e se trancou em livros e na escrita de poesias. Anos mais tarde ela fez uma cirurgia para retirar a cicatriz do olho e, de volta ao convívio em família passou a ser uma jovem autoconfiante. Todavia, o fantástico bichinho da literatura já lhe tinha dominado, pois sempre se destacou nas escolas segregadas racialmente ao qual estudou, em que seus professores estavam constantemente lhe incentivando a pensar em um futuro melhor, assim, contribuíram para que Walker tirasse forças de qualquer obstáculo.

Spanckeren (2012, p. 117), ao falar sobre Walker diz, ela é uma “Escritora ‘mulherista’, como Walker chama a si própria, está há muitos anos associada ao feminismo, apresentando a existência negra da perspectiva feminina.” A mãe de Walker foi a responsável pelo seu sucesso literário, pois sempre lhe incentivou a crescer profissionalmente na escrita, “seu trabalho ressalta a busca de dignidade na vida humana.” SPANCKEREN (2012, p. 117). Walker utiliza em suas obras o realismo lírico, em que intensifica sonhos e fracassos, dando-lhes credibilidade e tornando-os reais, segundo o que acontece nas sociedades machistas, patriarcais e racistas.

Walker ganhou, no ano de 1961, uma bolsa de estudos na Spelman College, uma faculdade para mulheres negras, localizada em Atlanta. Nesta ela se tornou ativista na luta contra os direitos civis, presenciou a Marcha de Washington, em que viu Martin Luther King proferir o famoso discurso “I have dream” (Eu tenho um sonho). No entanto, ela percebeu que a faculdade oferecia uma formação recatada, isto é, estava formando mulheres comportadas para o casamento e o lar, não lhes incentivava a serem ativistas, nem libertárias. Assim, ela juntou suas coisas e marchou para o estado de Nova York, onde ganhou outra bolsa de estudos no Sarah Lawrence College, uma instituição de artes liberais, ganhando um intercâmbio estudantil em Uganda no ano de 1964.

Nesse mesmo ano, Walker voltou a ter uma dura perda, e a depressão lhe assolou. Daí, mais uma vez os livros foram seu maior e melhor refúgio, pois ela teve que se submeter a um aborto. Nessa fase depressiva, Walker escreveu diversos poemas sobre o seu estado de espírito, alguns desses rascunhos terminou nas mãos de uma professora que, sensibilizada pela escrita, elaborou um projeto e começava, a partir desse momento, os primeiros passos para se tornar escritora.

De volta à Geórgia e depois de concluir o curso, Walker passou a ajudar o movimento por direitos civis, e o que ela viu em Uganda, a fez lutar cada vez mais para obter direitos. A segregação nos EUA era inenarrável, e ela batia de porta em porta,



colhendo assinaturas. Foi no Mississippi que ela conheceu o advogado judeu Melvyn Leventhal. Os dois ainda se casaram, entretanto, no ano de 1976 separaram-se, pois tiveram uma relação muito conturbada, não na relação como casal, mas por conta da diferença de cor, em que ambos chegaram a ser ameaçados de morte. Enquanto estiveram juntos lutaram para superar as dificuldades, mesmo separados, continuaram lutando pelo fim da discriminação racial. Rebecca, fruto desse casamento, sua única filha nasceu no ano de 1969.

Alice Walker é uma ativista nata que escreve sobre a vida da mulher afro-americana, explorando o sexismo, o racismo e a pobreza, tão viva na vida da população negra, além disso relata sobre a família, a comunidade e a espiritualidade, como forças essenciais na batalha da vida. Depois do fim de seu casamento mudou-se para o norte da Califórnia, onde vive até os dias atuais.

Destruição, construção e (re)construção identitária de Celie

No ano de 1982, Alice Walker publicava o romance que a tornaria conhecida como escritora de renome. A obra narra o “amor entre duas irmãs negras pobres que subsiste à separação de muitos anos, entrelaçada à história de como, durante esse período, a irmã tímida, feia e sem instrução descobre sua força interior, graças ao apoio de uma amiga.” SPANCKEREN (2012, p. 117). “A cor púrpura” virou um Best Seller do New York Times, levando a escritora a ganhar o Prêmio Pulitzer do ano de 1983. O espaço-tempo da história é o início do século XX, no sul dos Estados Unidos.

O narrador é a própria Celie, ou seja, ela é a protagonista. Trata-se de um romance epistolar em que Celie escreve cartas endereçadas à Deus e, mais tarde para sua irmã Nettie, “Não contes a ninguém se não à Deus. Era capaz de matar a tua mãe.” WALKER (2009, p. 4), assim começa a narrativa. Celie é uma jovem de 14 (quatorze) anos que é abusada pelo pai, e não compreende o porquê de tal ato brutal. Ela fica grávida e quando a criança nasce, um menino, lhe é arrancado dos braços e entregue à adoção. Celie ainda engravida uma segunda vez, e a mesmo acontecimento ocorre.

Quando a mãe descobre, ao invés de ficar do seu lado, a condena e a culpa. Por ser uma mulher depressiva, a situação piora e esta vem a falecer. Celie é tida como feia, burra, mas extremamente obediente, e é assim que o pai a entrega para Albert, um viúvo, muito mais velho e que tem quatro filhos, vindo a fazer da vida de Celie um verdadeiro inferno. Entretanto, não era com Celie que o “senhor”, como ela o chama, queria se casar. Ele desejava desposar Nettie, a irmã mais nova de Celie, linda e inteligente que, segundo o pai contava, ela era muito nova e Celie era melhor

nos afazeres de casa. A pobre Celie, não era esposa de Albert, mas sua empregada, era espancada e abusada.

Quando Nettie aparece para ficar por um tempo com a irmã, Albert tenta abusá-la e, como esta o repudia, ele a expulsa de casa, separando as irmãs por um longo período. Celie é conformada com o seu destino. Para ela, ser submissa é normal e aceitável, pois é mulher, negra, semianalfabeta, uma excluída. Ou seja, tem-se aqui uma personagem com identidade destruída, em seu conformismo, Celie segue achando que os espancamentos e os abusos são atos que o homem tem total direito sobre o corpo feminino.

Adichie (2017, p. 10), ao aconselhar uma amiga sobre como ensinar a filha a ser uma feminista diz, “Ensine a ela que ‘papéis de gênero’ são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa ‘porque você é menina’. ‘Porque você é menina’ nunca é razão para nada. Jamais.” Na obra de Walker, a personagem Sofia representa essa mulher, pois nada lhe impede de realizar algo pelo simples fato de ‘ser mulher’, ser mulher não é desculpa para não realizar determinada tarefa. E quem é Sofia na obra de Walker? Ela é a mulher de Harpo, filho mais velho de Albert. Trata-se de uma personagem que provoca em Celie questionamentos acerca de papéis dos gêneros, evidenciando aí o desabrochar da construção identitária.

Celie não entende o porquê de Harpo fazer trabalhos domésticos com perfeição e não gostar de trabalho duro, em oposto a Sofia que se satisfaz realizando atividades tidas como masculinas, como se trabalhar na lavoura fosse exclusividade do homem. Daí, ela passa a aconselhar Harpo a bater na mulher, porém, o efeito é contrário e após tal, Sofia vai tirar satisfações com Miss Celie.

Nettie e Sofia são figuras importantes na construção de identidade de Celie, mas nenhuma foi tão fundamental quanto Shug Avery, a amante de Albert, uma mulher, negra, cantora, liberta, dona de seu corpo e mente, ninguém mandava nela. Quando fica doente, Albert a põe dentro de casa e obriga Celie a cuidar dela. Pode-se aqui ressaltar, o fato de que ela já conhecia a cantora e inclusive a idolatrava, sendo fundamental se verificar que o cuidar era fácil e prazeroso para Celie, pois em nenhum momento o leitor encontra relatos seus reclamando.

Shug tenta maltratar Celie de muitos modos, como fez com a ex-mulher de seu amante. Para ela, Albert é um anjo de homem, bondoso, carinhoso, um amante perfeito, e tudo muda quando se cura e enxerga em Celie a verdadeira bondade por trás da aparência, em que todos dizem ser feia. Shug percebe uma mulher forte, solitária, maltratada e que ver no casamento com o ‘senhor’ um destino cruel, por ter se deitado com o pai e que, por conta disso causou a morte da mãe.



Tornando-se confidentes, Shug descobre que seu amante bondoso não é assim, tão carinhoso, espanca e abusa de Celie. Essa descoberta é o que faz com ela rompa em definitivo qualquer laço amoroso com ele. Aos poucos, Shug Avery vai despertando em Celie sua autoestima, a exploração do corpo, sensações desconhecidas, ela olha para dentro de si e enxerga uma Celie totalmente estranha da Celie do exterior, a obediente e submissa, a do interior é independente e desfruta de liberdade.

É Shug quem revela a Celie as cartas de Nettie, que Albert mantém escondidas por anos, o que fez com que ela pensasse que a irmã estivesse morta, já que, quando foi embora disse que somente não escreveria se morresse. Nettie virou missionária, viajou para a África, casou-se com o pastor viúvo, Samuel, um homem bom e o mais surpreendente da história, foi ele e a falecida mulher que adotaram os dois filhos de Celie e do pai, que graças às cartas da irmã, ela vem a descobrir que na verdade tratava-se de um padrasto, seu pai biológico morreu quando elas eram crianças e a mãe casou-se novamente. Seus filhos se chamavam Adam e Olivia. Através das cartas de Nettie descritas detalhadamente, Celie conhece lugares incríveis e culturas diversas.

Quando Shug vai embora deixa um vazio em Celie, mas esta já não é a mesma, pois se encontra mais forte e não tão obediente o quanto era. Algum tempo depois, Shug retorna com a novidade Grady, está casada e é perceptível que esse regresso provoca em Celie um deslumbre, uma felicidade que se encontrava temporariamente apagada pela falta de sua estrela, Shug. Nesse ponto da narrativa, Celie já não escreve mais para Deus, mas para sua irmã Nettie.

Shug faz um convite a Celie no momento em que ela e Grady estão próximo de partirem novamente para Memphis. Essa tomada de decisão representa o ápice de sua reconstrução identitária como mulher, negra, independente e autossuficiente. Celie vai para Memphis com Shug Avery e Grady, e Albert ainda destila seu veneno:

- Hás-de voltar, - diz ele. - Não há nada no Norte para gente como tu.
- A Shug tem talento, - diz ele. - Pode cantar. Tem genica, - diz ele. - Pode falar com toda a gente. É bonita, - diz ele. - Se se põe de pé, dá nas vistas. Mas e tu? És feia. Magra. Tens um corpo esquisito. Tens medo a mais para abrir a boca ao pé de alguém. Em Memphis só vais servir para criada da Shug. Despejar o penico dela e talvez fazer-lhe a comida. Também não és boa nisso. E esta casa nunca foi bem limpa desde que morreu a minha primeira mulher. E não há ninguém tão doido ou tão burro que queira casar contigo. Que vais fazer? Trabalhar numa herdade? - e ri-se. - Talvez alguém te deixe trabalhar no caminho-de-ferro. (WALKER, 2009, p. 169).

A vida em Memphis revela-se totalmente diferente da que Celie levou durante anos e mais anos. Shug não a queria como empregada, mas que se encontrasse dentro

de si, que vivesse, que descobrisse quem era a verdadeira Miss Celie. No entanto, ela não estava acostumada a não fazer nada, a não desempenhar a tarefa de dona do lar, e assim, Celie resolve coser uma calça confortável para quando Shug viajasse se sentisse bem. Esse ato de bondade e gratidão é o primeiro passo para independência definitiva da pobre Celie, haja vista, a fama das confortáveis calças de Celie cresce e esta passa a receber cada vez mais encomendas.

Shug sugere que ponham um anúncio no jornal e, Miss Celie, a pobre, a mulher, a preta, a burra, a feia, mas, acima de tudo a obediente, se transforma em uma costureira de calças de renome e prestígio em Memphis, no Tennessee. Celie que destruiu, construiu e reconstruiu sua identidade, chega ao fim da narrativa de Walker como uma mulher completamente distinta da que iniciou a obra. Albert não mais a governa, não lhe agride física e psicologicamente, pois Celie soube o conter e por no seu devido lugar, transformando-o em alguém até que gentil ao fim da obra, uma vez que ambos chegam a se tornarem bons amigos.

A narrativa de Alice Walker em “A cor púrpura”

Ganhando o Prêmio Pulitzer do ano de 1983 com “A cor púrpura”, Alice Walker se tornou a primeira mulher negra a ganhá-lo, e o sucesso da obra foi tamanha que chamou a atenção do cineasta, produtor cinematográfico, roteirista e empresário norte-americano, Steven Spielberg, que adaptou e levou a história de Walker para as telas hollywoodianas no ano de 1985. O filme revelou Whoopi Goldberg – no papel de Celie, além de contar com Oprah Winfrey (como Sofia) e Danny Glover (como Albert).

O filme foi indicado a 11 (onze) categorias no Oscar do ano de 1986 e não ganhou nenhuma. Apesar de ter sido um sucesso, isso se explica simplesmente, pelo fato de que o elenco era composto por negros, mas mesmo com todos os preconceitos raciais, Whoopi ganhou o Golden Globe Awards do ano de 1986, e o National Board of Review, do mesmo ano, e além disso ganhou os prêmios de melhor atriz e o de melhor filme.

A narrativa de Walker não fala apenas da construção identitária – étnico-racial e gênero – de Celie. A escritora sabe muito bem como iniciar, desenvolver e concluir cada tema retratado em “A cor púrpura”, falando sobre machismo, patriarcado, feminismo negro, violência contra a mulher, racismo, amor e amizade de forma a não deixar pontas soltas. Trata-se, dessa forma, de uma narrativa clara, direta e objetiva, em que o leitor não se perde, além de que o romance epistolar é narrado em primeira pessoa pela Celie, que é semianalfabeta, o que deixa a escrita coloquial, tornando-se mais fácil de entender, já que a escritora não usa termos rebuscados da língua culta.



Hooks (2018) afirma que o sistema machista e patriarcal somente privilegiou um único grupo, o dos homens. Séculos de dominação masculina fizeram deles verdadeiros carrascos, assumindo uma supremacia errônea e desleal, e em “A cor púrpura”, o machismo e o patriarcado se fundamentam nas figuras de Albert e Alphonso (o pai/padrasto de Celie), ambos se valem da força física e de serem homens, para impor sua superioridade dominante.

Bourdieu (2012, p.18) fala que “A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção.” Ao mesmo tempo em que ele próprio afirma sobre as lutas das feministas somente terem vingadas, porque não desistiram perante os obstáculos da dominação masculina, e essa força, que dispensa justificção é arcaica e desigual, põe a mulher sempre em uma base de inferioridade, como se esta fosse dispensável e insignificante.

O feminismo negro pode ser facilmente identificado nas personagens Sofia e Shug Avery que se valem do que Adichie (2017) menciona, que não fazer algo por ser mulher não é desculpa para nada. Homens e mulheres possuem, ou pelo menos, deveriam ter os mesmos direitos e deveres, e dessa forma, Shug e Sofia fazem o que querem, nenhum homem as impendem de realizar algo, são mulheres pretas, livres das amarras da sociedade ditadora de regras incabíveis. E a violência contra a mulher é mostrada a partir de Celie que, desde os 14 (quatorze) anos começa a sofrer abusos sexuais pelo pai/padrasto, aquele que deveria protege-la é o primeiro a lhe espancar, e mais tarde a violência segue pelas mãos do marido.

Hooks (2018, p. 117) defende que o seu maior sonho é o “de transformar a cultura de dominação em um mundo sem discriminação baseada em raça ou gênero”. Desse modo, o racismo dentro da obra é visto como o ato da segregação entre negros e brancos nos Estados Unidos, que muito tempo ditava onde eram os lugares que os negros deveriam andar e os que não deveriam pensar em pisar. Ou ainda, quando nas cartas de Nettie para Celie, ela menciona a viagem para a África, no navio os brancos ficavam em um lado e os negros no outro, sem se misturarem.

Por fim têm-se os temas de amor e amizade, e Walker mostra valores essenciais para a vida humana. Celie, que só conhece o sentimento pela irmã Nettie vive-os mais intensamente ao lado de Shug Avery, e os descobre meio que aleatoriamente, já que estava bem conformada em não ser amada. Quando encontra amor e amizade na mulher que deveria ser sua rival, por esta ser amante de Albert, seu marido, ambas vivem momentos memoráveis, pois Shug incita em Celie a curiosidade sobre o seu próprio corpo, e a faz se autoquestionar sobre quem ela é e o que deve ser feito. Shug lhe dar forças para enfrentar Albert e o resto do mundo. O vínculo criado entre as duas é impecável.

A condição da mulher negra nos Estados Unidos

Davis (2016) fala sobre o legado da escravidão nos Estados Unidos, que foi cruel, especialmente para a mulher negra foi muito nefasto, pois sofreu e continua sofrendo, somente por ter cor diferente dos demais. Para a filósofa, as mulheres negras sempre trabalharam fora de casa e tinham que se esforçarem múltiplas vezes a mais que a mulher branca, sendo esse legado tido, não como algo bom no sentido da palavra em si, mas como um privilegio horrendo e pavoroso sobre o pior lado da história americana, a escravidão.

Quando se analisa o contexto histórico americano no início do século XX, percebe-se que, para os negros a situação era caótica. O país vivia a pouquíssimo tempo sem o regime escravocrata e, no entanto, nada foi feito para assegurar a população negra, que seguiam a vida sendo marginalizados e como tais, a segregação racial era imensa.

A julgar pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias. Embora as mulheres negras desfrutassem de alguns duvidosos benefícios da ideologia da feminilidade, não raro presume-se que a típica escrava era uma trabalhadora doméstica – cozinheira, arrumadeira ou mammy. (DAVIS, 2016, p. 24).

O feminismo é estudado a partir de Ondas, sendo que a Primeira foi no século XIX, quando houve o sufrágio feminista em que as mulheres contestavam o direito ao voto. A Segunda, nos anos de 1960 a 1980 queriam, além de direitos políticos, o fim da discriminação racial e, a Terceira que se deu a partir dos anos de 1990, quando ocorre a união entre mulheres brancas, negras e a comunidade LGBTQIA+, porque o movimento feminista representa a luta por uma igualdade entre os gêneros e não a soberania masculina, que definiu ser este como ser mais forte, e não quer aceitar a igualdade entre homens e mulheres.

O feminismo se constrói, portanto, a partir das resistências, derrotas e conquistas que compõem a História da Mulher e se coloca como um movimento vivo, cujas lutas e estratégias estão em permanente processo de re-criação. Na busca da superação das relações hierárquicas entre homens e mulheres, alinha-se a todos os movimentos que lutam contra a discriminação em suas diferentes formas. (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 74).

A Primeira e a Segunda Onda Feminista privilegiavam apenas a mulher branca de classe média. Daí, se a mulher de modo geral já sofria a opressão de classes e de



gêneros, a negra se tornava inferior o dobro, pois aqui fala-se sobre ela ser o outro do outro, aquela que não tem voz e nem vez perante o homem e a mulher branca. “Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva.” (RIBEIRO, 2017, p. 40). Assim, a Terceira Onda veio para quebrar padrões de múltiplos sentidos, sendo a união de todos que apoiam o movimento feminista, essencial para este se firmar como um movimento de combate.

Para Ribeiro (2017, p. 28), a interseccionalidade “Seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência.” O feminismo negro conversa com o feminismo das mulheres brancas, e essa intersecção gera questionamentos acerca do que vem a ser feminismo. É a união de todas as mulheres sem distinção de classe, cor, raça/etnia, orientação sexual, ou, a união de grupos isolados, lutando cada um por si? É exatamente essas pontas soltas que ficou da Segunda Onda e que a Terceira vem com o intuito de retificar. Ribeiro (2017, p. 29) afirma que, “Uma característica interessante de muitas feministas negras é que elas não se restringem a se pensar somente como teóricas, mas como ativistas, militantes.” A mulher negra se põe na categoria de militante para ter sua voz ouvida.

Para Davis (2016), o século XX nos Estados Unidos é considerado o período de maior revolução, haja vista que os movimentos raciais e feministas eclodiram, ganharam força, e os sujeitos não mais queriam ficar silenciados, queriam ter voz e queriam ser ouvidos. Os padrões ditados pela sociedade não passaram a não serem mais aceitos, era preciso revolucionar, estipular, modificar. A luta de classes, os movimentos feministas, unindo brancas e negras, passou a ser cada vez maior.

Os Estados Unidos possui em sua história um longo período de escravidão e submissão feminina. Os puritanos que vieram da Inglaterra para povoar o território trouxeram muito de seus costumes patriarcais e tais costumes foram propagados de maneira errônea. O fato é que a mulher negra, sempre foi vista como escrava, doméstica, criada, e nunca como um sujeito de voz em uma sociedade. Ser mulher nos Estados Unidos no início do século XX, não era fácil. Ser mulher, negra, ou ainda, ser mulher, negra e homossexual, era considerado algo terrível, pois os preconceitos raciais, de gêneros e de orientação sexual são fortemente impregnados na sociedade americana.

Para Vieira (2008, p. 83), “Mesmo depois da abolição da escravatura, os negros nos Estados Unidos eram obrigados a obedecer a diversas leis, eram proibidos de entrarem em algumas lojas, restaurantes e bairros. Inúmeras eram as formas de

discriminações.” Anos de opressão e submissão, a mulher negra americana em pleno século XXI ainda é vista como o sujeito que não tem voz e, nos anos de 1960 quando os movimentos para obter direitos civis começaram, incentivou a mulher negra a lutar pelos os seus direitos políticos e culturais, o desenvolvimento do pensamento crítico nessas sujeitas foi essencial para a conquistas dos direitos até o momento.

No meio literário, a escritora Alice Walker, com a obra “A cor púrpura” analisada neste trabalho, foi uma das afro-americanas que despertaram e evoluíram a condição de mulher preta americana, pois quando uma se levanta outras se motivam e vão à luta. A escrita literária impulsiona o pensamento crítico, e assim, mais afrodescendentes se mostram como verdadeiros ícones culturais, perpetuando a cultura dos negros, além de divulgar as batalhas travadas das mulheres pretas americanas, que nascem e crescem em uma sociedade preconceituosa, racista, machista e hierarquizada como a dos Estados Unidos.

Considerações finais

Adichie (2017, p. 39) afirma que, “[...] as mulheres, na verdade, não precisam ser defendidas e reverenciadas; só precisam ser tratadas como seres humanos iguais. Há uma conotação de superioridade na ideia de que as mulheres precisam ser ‘defendidas e reverenciadas’ por ser mulheres.” O que se precisa é de mais respeito, até porque, homens e mulheres são seres humanos e como tais devem ter os mesmos direitos e deveres, não importar a cor da pele, gênero ou raça.

Celie em “A cor púrpura” é uma mulher preta, que sofre desde muito cedo, não tem apoio da mãe, a perde, enxerga que por ser mulher e preta tem que obedecer cegamente aos homens, sejam eles pretos e/ou brancos. Somente quando passa a conviver com Sofia e mais tarde, principalmente com Shug Avery, que sua formação identitária começa a aflorar e evoluir, se tornando raiz que uma vez plantada, se enraíza profundamente e não para de crescer.

A Celie do início não é a mesma que conclui a narrativa de Walker. A escritora traça a trajetória da protagonista de forma perfeita, fazendo com que Celie passe por obstáculos que muitas mulheres pretas foram ou ainda são sujeitas pelo simples fato de serem mulheres e negras. Celie tem uma vida sofrida, é abusada, mas quando conquista sua independência, se transforma em uma mulher forte, capaz de vencer e fazer o que quiser. Ser mulher para ela não é desculpa para não realizar determinada tarefa.

A segregação racial imposta pela branquitude americana aos afrodescendentes foi algo cruel e infame. Essa raiz maléfica na história, não somente nos EUA, mas em

grande parte do mundo, ultrapassa os limites do próprio preconceito, pois o ódio gerado, pelo simples fato de outro ser humano ser discriminado por ter cor de pele distinta da de uns que se dizem superiores, por pensarem que cor de pele diferencia uns dos outros, é ato desumano.

Cor de pele nunca foi, é, e jamais será uma “categoria” que deva ser entendida como um divisor entre seres de uma mesma espécie, pois o sangue que corre nas veias de pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas possui a mesma cor, a vermelha. Então, por que essa segregação racial? Por que a cor branca é tão valorizada, simbolizando a pureza e a preta, o sombrio? Tudo isso não passa de simbologias passadas por uma literatura oral de geração em geração. É preciso enxergar que tais mitos são apenas folclore, não é real. Todos são seres humanos, sem distinção de raça, cor de pele, etnia, fatores econômicos e religiosos. O único meio de distinção seria por fatores biológicos, e nem mesmo estes definem o que um ou o outro devam realizar ou deixar de realizar.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: Um manifesto.

Tradução: Denise Bottamann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. [recurso eletrônico]. Tradução: Heci Regina Candiani. – 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**. Tradução: Ana Luiza Libânio. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SPANCKEREN, Kathryn Von. **Perfil da literatura americana**. Edição Revisada. Washington: Departamento de Estado dos Estados Unidos, 2012.

TAG blog. **Quem é Alice Walker, uma das grandes escritoras norte-americanas**.

Disponível em: <https://www.taglivros.com/blog/quem-e-alice-walker-uma-das-grandes-escritoras-norte-americanas/>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.

VIEIRA, Wellington Neves. **A CONDIÇÃO SOCIAL DA MULHER NEGRA NORTE - AMERICANA EM BELOVED**. Revista Rios Eletrônica - Revista Científica da Fasete ano 2, nº 2 dezembro de 2008. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/>

media/revistas/2008/2/a_condicao_social_da_mulher_negra_norte_americana_em_beloved.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

WALKER, Alice. **A cor púrpura**. Tradução: Betúlia Machado, Maria José Silveira, Peg Bodelson. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

RELAÇÕES ENTRE HIBRIDISMO E NARRATIVAS AFRICANAS EM ULOMMA: A CASA DA BELEZA E OUTROS CONTOS

Cleanne Nayara Galiza Colaço

Resumo: O estudo objetiva pontuar importância das relações das literaturas africanas com a hibridização dos conhecimentos dessas literaturas como relevante suporte de fundamentação para o diálogo entre diferentes temáticas que circulam na contemporaneidade. Nesse sentido, o *corpus* literário delimitado *Uomma: a casa da beleza e outros contos* (2006), do autor nigeriano Ikechukwu Sunday Nkeechi que assina suas obras como Sunny, apresenta referenciais para análises em torno de temas como, o racismo e gênero, como também a relevância de saberes sobre a importância do livro com imagens, visto que a obra é ilustrada. Temáticas essas que podem determinar alguns paradigmas quando reportadas para o âmbito escolar, no entanto esses padrões comportam rupturas quando atendem ao ensino híbrido e a literatura infantil e juvenil. Com base na lei pioneira 10.639/03 que foi alterada para a lei 11.645/08, no qual a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas afro-brasileiras e africanas no currículo das escolas brasileiras, foi possível a ampliação de novos debates dentro da escola que conseqüentemente se expande para a sociedade. E no recorte do estudo, considerando a literatura infantil e juvenil africana entrecruzada com a literatura afro-brasileira, com os estudos sobre a importância do livro ilustrado, é possível apontar outros caminhos para o conhecimento da nossa cultura que são atravessados pela literatura. Nesse sentido, as reflexões em torno de conceitos teóricos como o hibridismo são pertinentes, não somente no âmbito acadêmico, mas nos espaços escolares. Sendo assim, a partir das construções de sentidos para as reflexões em torno das diversidades, multiculturalismo e pluralidades, que compõem os conhecimentos, devido aos deslocamentos culturais, os processos de diálogos promovem resultados mais ampliados para a educação. As considerações teóricas nesses estudos estão fundamentadas em Stuart Hall (2003), Homi Bhabha (2011), Hampaté Bâ (2010), Elena Brugioni (2019), dentre outros estudos.

Palavras-chave: Literaturas africanas. Hibridismo. Uomma. Sunny.

A presença das literaturas africanas no âmbito das escolas brasileiras é demarcada como um fenômeno recente, posto isto, a necessidade de produzir diálogos diante das pluralidades existentes nos espaços escolares se tornam fundamentais para ampliação dessas literaturas nos espaços escolares. Para as reflexões iniciais é relevante apontar as mudanças nos currículos escolares a partir da lei 10.639 no ano de 2003, bem como a lei 11.645 do ano de 2008, que delimitou a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. Se tornando assim, um passo importante para abrir os caminhos do ensino das culturas africanas no país, no qual também significa ampliar e conhecer a nossa própria história, seja por meio da historiografia, dos livros didáticos, das narrativas fílmicas ou das representações literárias como um todo, sendo ela falada ou escrita, através da narrativa das histórias africanas, isso representa narrar as histórias do Brasil.

Nesse contexto pensar uma literatura híbrida na escola indica medições da literatura no espaço escolar, direcionando as leituras e interpretações das representações literárias com os olhares voltados para a linguagem escrita, como também das imagens, ou apontada também através da linguagem não-verbal. Assim sendo, é possível a implementação do diálogo com a multiplicidade de saberes, produções de sentidos e leituras que o ambiente escolar deve proporcionar. Diante disso, a alteração para um currículo no âmbito dos estudos literários voltado para o hibridismo cultural, pode-se considerar uma formação de estudantes conscientes do multiculturalismo que o cercam.

Essas terminologias como, *hibridismo* e *multiculturalismo*, amplamente estudados no meio acadêmico, se apresentam necessárias para uma abertura de reflexões nos espaços escolares. No estudo, ao apontar esses campos teóricos, eles estão articulados com bases nos intelectuais como Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (2011), bem como Edward Said (1990), Gayatri Spivak (2010) dentre outros estudiosos que possuem pesquisas voltadas à essas categorizações. E também fazendo conexões com os estudos atuais, amplamente utilizados como categorias teóricas presentes nos *Estudos Culturais*¹, como também na teoria pós-colonial. Dessa forma, Stuart Hall apresenta que,

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. (HALL, 2003, p. 74).

Essa “indecibilidade” aponta para os processos de que no hibridismo não há as possibilidades de completude de conceito ou definições rígidas. O que leva à compreensão de que são as composições desses processos que formam as concepções do hibridismo. Sendo assim apontar sobre o hibridismo, não significa somente expressar argumentações de uma “mistura cultural”, mas levar em conta que são movimentos de valores e culturas que são advindos de encontros de línguas, hábitos, religiosidades, dentre outros aspectos (encontros nos quais foram e perduram sendo reflexos do colonialismo) que não se esgotam, e que são produtos

¹ Os Estudos Culturais tem como projeto inicial e fundação o Centro Contemporâneo de Estudos Culturais na Universidade de Birmingham- Inglaterra, com os estudiosos Richard Hoggart, Raymond Williams, Stuart Hall, no qual tinham como pontos de convergência a busca por ampliar os estudos literários na Universidade, visto que os representantes conscientes das fissuras que aquele ensino homogeneizante possuía, começaram a escrever outros olhares, sobretudo para o lado periférico na época, os trabalhadores e trabalhadoras das fábricas e dentre outros estudos que apresentavam as análises para as heterogeneidades. SCHULMAN, Norma. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, da Tadeu (org.). O que é afinal, Estudos Culturais. Belo horizonte: Autêntica, 2004, p. 167 – 224.



dos deslocamentos. Isto posto, assimila-se que os hibridismos estão nessas brechas, nesses “nascimentos” e, como aponta Bhabha:

O discurso híbrido inaugura um espaço de negociação, onde o poder é *desigual*, mas a sua articulação pode ser *questionável*. Tal negociação não é nem assimilação, nem colaboração. Ela possibilita o surgimento de um agenciamento “intersticial”, que recusa a representação binária do antagonismo social. Os agenciamentos híbridos encontram sua voz em uma dialética que não busca a supremacia ou a soberania cultural. Eles desdobram a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidade e versões de memórias históricas, que dão forma narrativa às posições minoritárias que ocupam: o fora do dentro; a parte no todo. (BHABHA, 2011, p. 91, grifo do autor).

Nesses processos de *negociação*, de acordo com Homi Bhabha, a concepção dos hibridismos são os que movimentam os conceitos e realizam rupturas nas concepções de homogeneização que, de fato, não possuem existências. E assim, ao proporcionar um lugar para as relações dialógicas com o “outro”, para o “sujeito” que é composto de “sujeitos”, de “outros”, no qual não há definições imutáveis e sim, em constantes movimentos de negociações, os aspectos culturais, de estranhamentos e de diferenças compõem os processos de formação do hibridismo, dos sujeitos, das relações, dos ambientes e concepções que são híbridas. Segundo Rita Schmidt:

Reconhecer o hibridismo como forma de significação que desarticula a lógica dos binarismos e seus efeitos homogeneizadores presentes em qualquer reivindicação essencialista de limites ou de pureza de identidades culturais não quer dizer encontrar um objeto que já está lá aguardando ser identificado, mas por sim produzir uma forma de conhecimento e compreensão sobre os trânsitos ambíguos que informam as práticas discursivas e políticas nos lugares da cultura, que são também lugares de transformação social. (SCHMIDT, 2011, p. 24).

A necessidade da permissão de se dá importância ao que é híbrido e das considerações em torno das distinções são delimitações significativas para a formação de novos olhares nos âmbitos escolares. Ao levar essas reflexões para os campos das salas de aulas, que são compostas por suas diversidades, inerentes a partir dessas diferenças, se revelam os enfrentamentos das identidades plurais dos sujeitos. Obviamente, ao abordar na prática essas considerações, não se apresenta como tarefa fácil de execução, contudo a proposta é evidenciar que, fundamentado na literatura existem as possibilidades de aproximações para formações plurais. A inserção de narrativas outras dentro do currículo escolar de forma legitimada permitem a existência das possibilidades de construção de reflexões híbridas na escola, no qual o olhar para o outro e suas diferenças não se torne motivos de distanciamentos e seja

colocado à margem, mas, que faça parte, que esteja no discurso de aproximações e pertencimentos.

A partir da concepção do continente africano como plural nos seus diferentes âmbitos, ao aludir à expressão, “literatura africana” é necessária a compreensão da pluralidade na qual essas narrativas se enquadram e, quais são os debates, os estudos historiográficos, as categorias teóricas e representações pertinentes nessas narrativas. Logo, as reflexões em torno das pluralidades dessas literaturas levam ao entendimento do que não se encaixa como “literaturas africanas”. Assim, de imediato se faz as referências das diversidades que elas representam. Elena Brugioni afirma que,

o texto literário como um lugar de teorização, ou seja, de produção de um conhecimento sempre situado e mundano e de onde surgem percursos comparativos entre outros (as) autores (as) desenhando possibilidades contrapontuais inéditas e logo cartografias críticas diversas para o estudo das literaturas africanas contemporâneas. (BRUGIONI, 2019, p. 16).

Portanto, compreender que na contemporaneidade, diante das literaturas africanas, as relações devem ser consideradas tal como heterogeneidades e possibilidades amplas, tendo em vista que a ideia universalizante de uma “África” é um pensamento inautêntico disseminado ao longo do tempo, sobretudo pelo colonialismo, no qual as categorizações de pensamento também visaram a produção de conhecimento com a concepção do universal, no qual o torna homogêneo. Daí a necessidade de trazer à tona as brechas, os interstícios, as pluralidades e diferenças existentes em torno das literaturas africanas. O que significa elementos essenciais para o ensino e direcionamento desde os âmbitos escolares.

Em relação às culturas africanas relacionadas às demais literaturas, a importância de compreender que, além da relação de produção literária ser por uma “busca da tradição”, uma identidade nacional ou de uma ancestralidade, são mais ampliadas as pluralidades das narrativas existentes no continente africano. Por conseguinte é relevante o entendimento de que trazer o pós-colonial, como também a colonialidade², não é algo do passado que ficou distante, mas sim trata-se de elementos que se seguem na contemporaneidade, visto que, com a eclosão da concepção pós-moderna, nos quais as chamadas “grandes narrativas” que tinham seus ideais totalizantes e universais foram dividindo espaços, para essas narrativas

² QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso: 18 ago. 2020.



que não pertencem ao canônico, no qual por um longo tempo estiveram às margens e comumente eram silenciadas. Em conformidade com Elena Brugioni:

Com base em uma análise da configuração do tempo e de suas possibilidades narrativas em perspectiva pós-colonial, se torna possível encarar a escrita da história no romance africano pós-colonial como um dispositivo estético, político e conceitual capaz de redefinir a relação entre espaço e história, imaginação e política, reequacionando os aparatos conceituais e os significados desse gênero literário no que vem sendo definido como pós-colonialidade. (BRUGIONI, 2019, p. 22).

A partir dessas perspectivas é possível ampliar a complexidade desse campo de estudo que são as literaturas africanas, visto que, além das análises das dicotomias nas narrativas literárias, por exemplo, entre o tradicional e moderno, colonizador e colonizado, é necessário acompanhar as riquezas estéticas e poéticas das literaturas africanas. É fundamental a compreensão de que, quando se fala de literatura pós-colonial, não é somente uma crítica ao eurocêntrico e às relações que reverberam nos processos de construções dos sistemas literários africanos para seus próprios contextos atravessados pelo espaço, política, ideologias, estéticas, poéticas, histórias e estórias.

A exemplo das especificidades dentro do contexto das literaturas africanas, a oralidade é tida como categorização analítica e, na perspectiva de uma literatura infantil e juvenil no contexto africano, busca-se refletir sobre a oralidade nessas narrativas. É trazer o hibridismo para o contexto. Segundo Teresa Colomer (2017), “a literatura infantil e juvenil iniciou um novo caminho para adequar sua proposta literária e educativa aos leitores nascidos no seio dessas novas sociedades que a levaram a terrenos não conhecidos anteriormente.” (p. 189). E diante desse campo de transformações e legitimações no sistema literário, das literaturas infantis e juvenis na atualidade, se torna fundamental aproximar as novas e distintas demandas que a literatura contemporânea oferece, tendo em vista a diversidade do público leitor. Por essas evidências é possível afirmar acerca dessa produção, a contribuição indubitável nas manifestações sociais, históricas, nas memórias, nos imaginários e campos visuais que a literatura infantil e juvenil possui, de tal maneira que se revela como uma manifestação dialética. De acordo com Colomer:

O mundo refletido nas obras atualizou sua imagem para fazê-la corresponder às mudanças sociológicas e com as novas preocupações sociais; os diferentes sistemas culturais e artísticos influenciam a literatura dirigida à infância e adolescência; criaram-se novos tipos de livros, tanto para o mercado gerado pelo aumento da escolaridade para os pequenos não leitores e para os adolescentes, como para satisfazer as necessidades de uma sociedade baseada no ócio e no consumo, na qual irrompiam as novas tecnologias. (COLOMER, 2017, p. 189-190)

Nesse contexto, a obra proposta para apresentar no estudo, contudo, não como uma totalidade, mas com intuito de ilustrar e pontuar a produção de narrativas a partir da oralidade é possível citar, nesse recorte do universo das literaturas africanas em língua portuguesa categorizadas na literatura infantil e juvenil, a obra, *Ulomma: a casa da beleza e outros contos* (2006), do autor nigeriano Ikechukwu Sunday Nkeechi, que assina suas obras como Sunny. O prefácio da obra afirma que a narrativa tem como base inspiradora as histórias contadas por seus pais, assim escrita: “dedico este livro aos meus falecidos pais que estão dormindo o sono da morte, mas as suas memórias estão vivas e acordadas dentro de mim” (SUNNY, 2006, p.01). O autor nasceu na cidade de Nkakagu, na Nigéria, no ano de 1974 e veio para o Brasil no ano de 1998 e, desde então aqui reside, com sua família (esposa brasileira e os três filhos). É possível refletir, como já foi abordado, os hibridismos que se dão por meio dos deslocamentos, sobretudo nessas relações do continente africano com o Brasil, não somente pela incontornável marca do tráfico e escravidão no país, no qual não se deve silenciar ou negar, mas apontar outras motivações, diálogos que aconteceram e perduram nessas negociações entre África e Brasil.

O ato de contar as memórias e compartilhar as narrativas são elementos presentes nas culturas africanas, por conseguinte, nas literaturas africanas, evidenciando que seja aspecto presente e valorizado. Desse modo, quando nos reportamos à cultura brasileira e às produções nacionais é por estarem intimamente ligadas às culturas africanas, na qual as relações do passado com o presente formam as identidades, no qual as relações do passado com o presente formam as identidades e com isso suas pluralidades que compõem nossas sociedades.

Primeiramente é necessário a compreensão de que a oralidade é o componente essencial do processo comunicativo a partir dos pressupostos que o idioma é o resultado de um conjunto de aspectos que envolvem a escrita. No entanto, as reflexões em torno do ato da fala, a oralidade, transita em todos os espaços e resulta nas ampliações das “leituras de mundos”. Ou seja, para as impressões de diferentes percepções que envolvem os contextos sociais, independentemente dos tempos, época, civilizações e os atos comunicativos, os processos de interações entre os indivíduos são atravessados pela oralidade. E quando se remete às literaturas, as culturas africanas, a tradição e os elementos que estão presentes nos processos de diálogos ao longo das trajetórias são marcas existentes. Em conformidade com o que diz Hampaté Bâ:

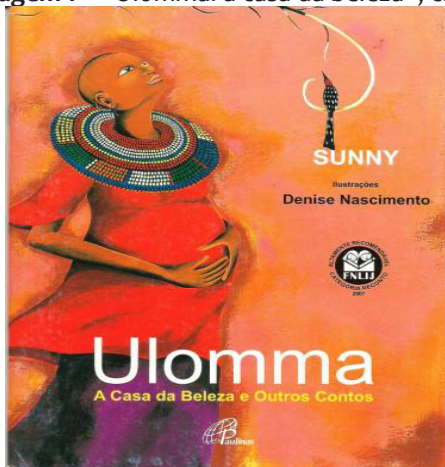
Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a

ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.167).

Com base em que Appiah afirma, “penso que faz parte do papel do escritor estimular a criação de uma identidade africana.” (1997, p. 112). Isso nos leva a refletir a necessidade de compreender que as perspectivas das construções narrativas africanas são de óticas distintas ao que foi imposto ao longo das formações dos imaginários de pensamentos, no qual o autor apresenta o que é essencial para entender as políticas culturais africanas, que não são críticos, não são religiosidades, mas são os autores e autoras africanas. Porque refletir dessa forma auxilia a percorrer com mais cuidado e atenção, para não cairmos em reducionismos somente baseados na nossa formação ocidental e pós-moderna, que são advindas concepções do “eu” e não de uma cultura.

Nesse sentido, apresentar a obra voltada ao público infantil e juvenil, *Ulomma: a casa da beleza e outros contos* (2006), do autor nigeriano Sunny é apontar os diferentes caminhos que as literaturas africanas propõem, bem como promover rupturas e novas construções de diálogos. No tocante à obra em si, ela é composta por cinco contos que possuem marcas da oralidade e apresentam elementos culturais africanos, como a presença de personificações da natureza e a musicalidade, as representações de mulheres por meio das narrativas advindas das memórias dos contadores de histórias, além da materialidade do livro, pois trata-se de um livro ilustrado, em que apresenta as relações texto escrito e visual. Como é possível identificar, já partir da capa do livro *Ulomma*:

Imagem 1 – “Ulomma: a casa da beleza”, capa.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

No conto *Ulomma: a casa da beleza e outros contos* que realiza a abertura, a obra, como também o título apresenta como protagonista a personagem Ulomma, uma das sete esposas do rei, que luta em sua trajetória para ter um filho, embora o rei possuísse outras filhas. O rei, seu esposo e também Ulomma almejam ter esse filho. Nesse ponto, as imposições em torno do gênero masculino ficam em evidências, em que ela, por não conseguir engravidar e ter um menino é colocada a margem diante das outras esposas e enviada para outro lugar. Apesar disso, ela engravida e tem esse menino, mas ele foi jogado nas águas do rio por inveja de uma das seis esposas do rei. Como segue na narrativa

Exceto Ulomma, que dera à luz um menino saudável. Cheia de inveja, a primeira esposa arrancou o menino dos braços de Ulomma, colocou dentro de um pote de barro e ordenou às outras que o jogassem no rio. Ulomma não tece forças para impedir. As seis esposas retornaram ao palácio e disseram ao rei que só haviam nascidos meninas e que, conforme ordenado, foram lançadas ao rio. Ulomma ficou muito triste, mas preferiu o silêncio, pois sabia que ninguém acreditaria na sua palavra. Guardou o sofrimento para si. (SUNNY, 2011, p. 09).

Contudo é necessário levar em conta os caminhos traçados na narrativa, tendo em vista que é um conto inspirado nas memórias e histórias dos antepassados e nas tradições. No entanto, o cerne do conto é apresentar a força da mulher diante das dificuldades, como o próprio autor afirma em entrevista³,

o *Ulomma*, me trouxe muita alegria e ressaltou a primeira história que dedico especialmente às mulheres negras, às lutas delas. A personagem Ulomma, através da perseverança e do amor, acaba vencendo. Então, mulheres, sei que vocês ainda têm muito a conquistar, mas acreditem, lutem, o tempo as recompensará. E acredito, se a democracia continuar se fortalecendo aqui no Brasil, as mulheres terão muito espaço. Ulomma significa a Casa da Beleza. A beleza vai reinar e vocês viverão felizes para sempre. (SUNNY, 2015)

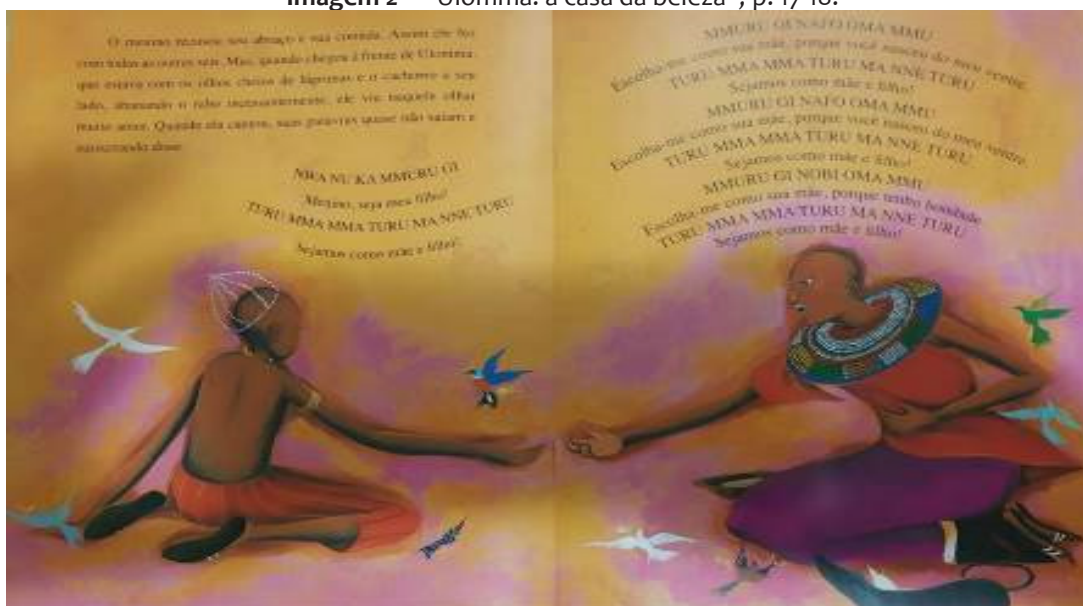
A oralidade como elemento narrativo, e quando se relaciona com as narrativas africanas é possível compreender que elas carregam em sua gênese a reconhecimento das oralidades, dos hibridismos, que também são aspectos advindos da experiência e, portanto, representam produções que trazem a valorização e construções das narrativas em suas múltiplas dimensões. De acordo com o fragmento e a relação visual feita na obra

O menino recusou seu abraço e sua comida. Assim ele fez com todas as outras sei. Mas, quando chegou à frente de Ulomma, que estava com os olhos cheios

³ SUNNY em entrevista para a Revista Família Cristã, em 2015. Disponível em: <https://www.paulinas.org.br/editora/ptbr/?system=paginas&action=read&id=11676>. Acesso: 11/01/2021.

de lágrimas e o cachorro a seu lado, abanando o rabo incessantemente, ele viu naquele olhar muito amor. [...] (SUNNY, 2011, p. 18).

Imagem 2 – “Ulomma: a casa da beleza”, p. 17-18.



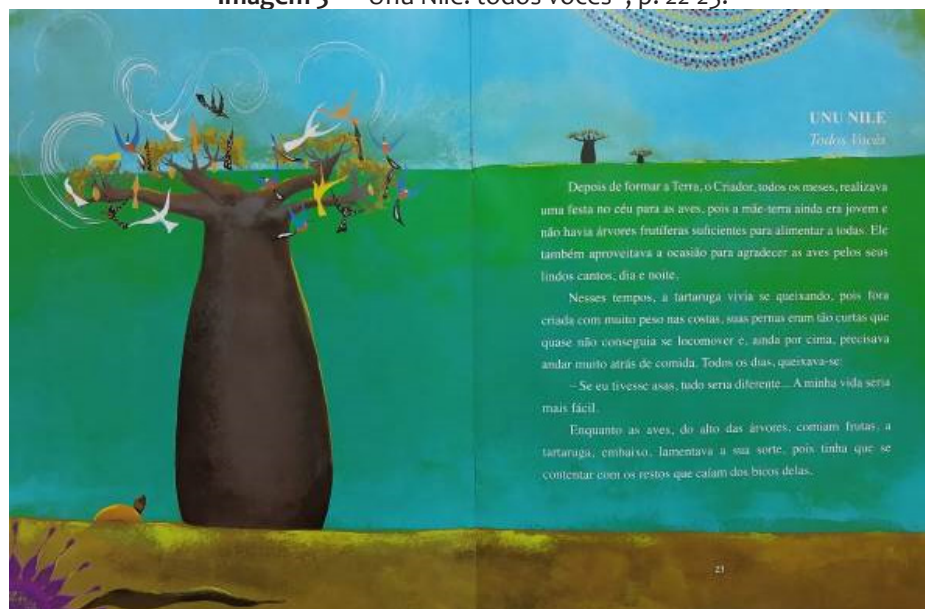
Fonte: Acervo da autora, 2021.

Na ilustração, como também no trecho citado, a presença da oralidade, da musicalidade, que são materializados para o imaginário com a contribuição do texto escrito e visual, tendo em vista a narração onisciente e a apresentação da música cantada pelas personagens são evidenciadas por meio das imagens, da representação da natureza, das cores, dos adornos e dos gestos, no qual todos esses elementos compõem a existência dos hibridismos existentes na narrativa. Esses componentes presentes no conto de abertura da obra, também estão evidenciados nos outros contos da obra, que são, *Unu Nile: todos vocês*, *Okpija*, *Inine* e *Olukwe: homem da lua*.

E nessa relação das imagens, sejam elas produzidas a partir do texto escrito, ou pela ilustração retratam componentes importantes que produzem, por meio do ato de leitura, a ampliação dos imaginários em torno dos elementos culturais africanos, como em relação as vestimentas, as cores, a beleza da natureza, dentre outros aspectos que contribuem para uma literatura infantil e juvenil híbrida. Tais aspectos podem ser vistos também nos espaços escolares através do diálogo com as literaturas africanas, nas representações das culturas, na materialização dos imaginários por meio do livro ilustrado e, nesse recorte a obra em estudo. E, transportando a importância da Literatura infantil e Juvenil, essas relações com a ilustração é

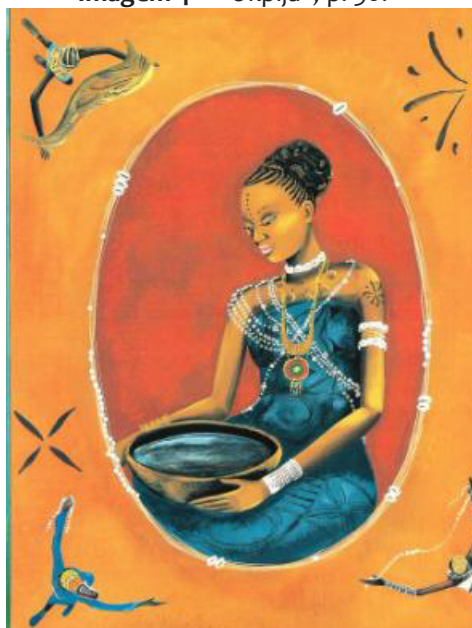
presença constante. Segue as imagens, representando cada conto presente na obra.

Imagem 3 – “Unu Nile: todos vocês”, p. 22-23.



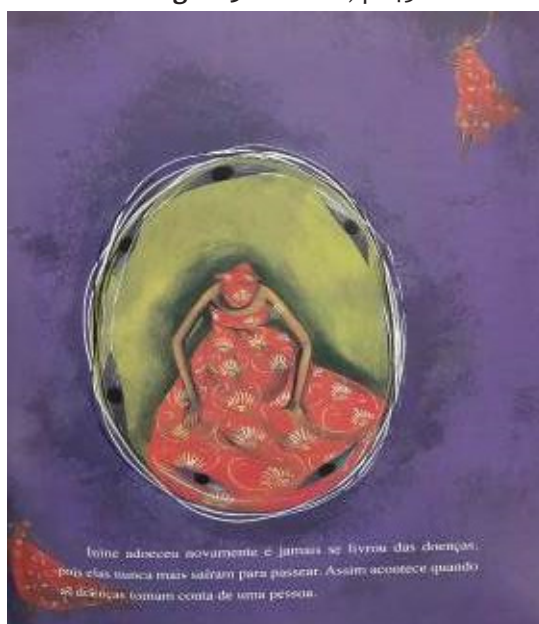
Fonte: Acervo da autora, 2021.

Imagem 4 – “Okpija”, p. 30.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Imagem 5 – “Inine”, p. 45.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Imagem 6 – “Olukwe: homem da lua”, p. 48.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Desse modo, as distinções que marcam a complexidade dessas relações entre hibridismos, literatura infantil e juvenil, as imagens, ilustrações, presença da oralidade, representações nas obras literárias, as literaturas africanas, são compostas desses elementos, a exemplo do corpus literário apresentado. Em conformidade Nikolajeva e Scott:

Tanto as palavras como as imagens deixam espaço para os leitores/ espectadores preencherem com seu conhecimento, experiência e

expectativa anteriores, e assim podemos descobrir infinitas possibilidades de interação palavra-imagem. O texto verbal tem suas lacunas e o mesmo acontece com o visual. Palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si. (2011, p. 15)

Portanto, as literaturas africanas, devido as trajetórias complexas na crítica literária apresentam-se como suportes de ampliações dos olhares e perspectivas nos espaços escolares e ensino, tendo em vista os hibridismos presentes nas narrativas. Então, se faz necessário alcançar o entendimento no qual essas representações possuem relevante diversidade e nesse contexto, as literaturas africanas revelaram sua escrita engajada para uma produção literária voltada para a infância, e na qual detém perspectivas distintas em relação as concepções preexistentes sobre literatura infantil e juvenil.

Referências

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BHABHA, Homi. O entrelugar das culturas. In: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 80 – 94.

BRUGIONI, Elena. **Literaturas africanas comparadas: paradigmas críticos e representações em contraponto**. São Paulo: Unicamp, 2019.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. In: **História geral da África I**. ZERBO, J.K (org.). Brasília: MEC/Unesco, 2010.

NIKOLAJEVA, M., & SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosacnaify, 2011

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf acesso: 11/01/2021

SCHIMIT, Rita. O pensamento- compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 13 – 61.

SCHULMAN, Norma. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, da Tadeu (org.). **O que é afinal, Estudos Culturais**. Belo horizonte: Autêntica, 2004, p. 167 – 224.

SUNNY. **Uomma: A Casa da Beleza e outros contos**. Ilustrações: Denise Nascimento. São Paulo: Paulinas, 2006.

SUNNY em entrevista para a Revista Família Cristã, em 2015. Disponível em: <https://www.paulinas.org.br/editora/ptbr/?system=paginas&action=read&id=11676> acesso: 11/01/2021.

ARTE, SAGRADO FEMININO E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES E CRIANÇAS: PODEMOS ESCOLHER OS NOSSOS ESPELHOS?

Francilene Brito da Silva

Resumo: Este texto é uma tentativa de reflexão crítica sobre as imagens de mulheres e crianças afrodescendentes no cotidiano brasileiro, especialmente, e com uma atenção voltada à cultura e à arte que chamamos de “ocidental”. Para falar dessas imagens usamos o espelho como uma metáfora ou elemento reflexivo e refratário para pensar/sentir sagrado e violência gerados pelo sistema mundo global em que vivemos. Muitos desses espelhos “mostram” uma imagem reducionista e distorcidas destas mulheres e crianças. Por isso, trazemos a ideia de que já é tempo de nos libertar destes espelhos. E, como nos libertar de algo que já compõe nossas mais íntimas lembranças e maneiras de estar no mundo ocidentalizado? Pensamos que esta e outras respostas, advindas das reflexões aqui pretendidas, podem ser respondidas melhor a partir do momento em que trazemos à memória: lembranças vivificantes de nossas histórias, mas também quando subvertemos a ordem do discurso eurocentrado. Para isso, as imagens artísticas nos ajudam a contar histórias outras, ou seja, momentos de nós que nos mantêm conscientes e com possibilidades para ir além do já dado. Partimos da compreensão de que arte, ciência e vida não se separam (BAKHTIN, 2003) e de que nossas histórias e imagens podem nos ajudar a combater o quadro de violências que se instalou com a cultura de colonialidade que nos afeta ainda hoje. E, que se agravou com a realidade da COVID-19. Autores como Anibal Quijano (2005), Ana Maria Gonçalves (2017), Rosinalda Côrrea da Silva Simoni (2019), Paulo Freire (1979) e Lélia Gonzalez (1984) fizeram parte das nossas provocações. Como percurso-caminho de pesquisa, trabalhamos com uma análise reflexiva que considera a decolonialidade estética (GÓMES & MIGNOLO, 2012) sobre as obras de Harmonia Rosales (com obras em sites durante o ano de 2018), Grada Kilomba (com proposta artística do ano de 2018), dentre outros trabalhos artísticos visuais e documentários. Trabalhamos também com os questionamentos sobre o sagrado feminino (SILVA, 2017), e o mapa da violência no Brasil (WAISELFISZ, 2015), bem como com as informações de Nilma Lino Gomes (2020) sobre da situação da população afrodescendente durante a pandemia de 2020.

Palavras-chave: Sagrado Feminino. Imagem. Mulher e Criança Afrodescendente.

Conseqüentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.
(QUIJANO, 2005, p. 139).

A Esméria parou na frente dele e me chamou, disse para eu fechar os olhos e imaginar como eu era, com o que me parecia, e depois podia abrir os olhos e o espelho me diria se o que eu tinha imaginado era verdade ou mentira. [...] Era como a água muito limpa, coisa que, aliás, ele bem parecia. Eu era muito diferente do que imaginava, e durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos os pretos eram, e evitei chegar perto da sinhazinha. [...] E assim foi até o dia em que comecei a me achar bonita também, pensando de um modo diferente e percebendo o quanto era parecida com a minha mãe. (GONÇALVES, 2017, p. 85-86).

Durante a atual Pandemia (ano de 2020), causada pela doença COVID-19 tive a oportunidade de vivenciar círculos de mulheres, intitulados de “sagrado feminino”



em busca de sanar alguns incômodos e estar em contato com minha afrodescendência cotidiana. Ao mesmo tempo, em que esses encontros foram acontecendo *on-line*, devido ao isolamento, fui também lendo reportagens sobre feminicídios e mortes de mulheres empregadas domésticas, que contraíram o novo coronavírus.

A COVID-19 é a doença causada por um coronavírus, o SARS-CoV-2. Os coronavírus fazem parte de uma família de vírus que atingiam alguns animais e que raramente atingem pessoas. Mas, a partir de dezembro de 2019, em Wuham (China), este novo coronavírus começou a contaminar pessoas e a se espalhar por todo o nosso mundo “globalizado”. A partir desse momento até os dias atuais (10 de janeiro de 2021), em que escrevo este texto, estamos percebendo os desafios que esse mundo globalizado e capitalista tem gestado em nossas vidas. Um mundo moderno/colonial, que tem na escravização e subalternização, sua base oculta e seu espelho feroz. Passamos a compreender melhor que as desigualdades disseminadas por esse sistema mundo global tem uma raiz: “racial”. E que esta fez-nos olhar por espelhos eurocêntricos, causando em nós um desvio/esquecimento das nossas sacralidades, e alimentando as violências com as quais sofremos para além de um vírus.

Mas, como Anibal Quijano (2005) nos lembra: já é tempo de nos libertar destes espelhos. E, como nos libertar de algo que já compõe nossas mais íntimas lembranças e maneiras de estar no mundo ocidentalizado? Ana Maria Gonçalves (2017), em “Um Defeito de Cor”, nos faz percorrer a história da personagem principal, Kehinde, que sabemos ser a história de Luiza Mahin, escravizada (ainda criança) no Brasil colonial e mãe de um dos maiores líderes, Luiz Gama, referência no Levante dos Malês na Bahia nos tempos idos, cuja referência é o ano 1830. Uma das histórias que poderíamos contar aos nossos filhos com orgulho e como um espelho. No trecho acima, Gonçalves apresenta Kehinde olhando pela primeira vez um espelho na Casa Grande. Importante lembrar, que essa experiência foi traumática, devido aos discursos modernos/coloniais eurocêntricos que já habitavam subjetivamente Kehinde sobre africanos sulsaarianos serem feios.

A menina teve que recorrer à sua infância em Savalu, reino de Daomé em África, para lembrar o quanto parecia com a sua mãe que era uma mulher bela, recuperando assim suas identificações pelos afetos ainda criança. Ela se viu de fato como era, uma Ibêji. Pois era gêmea de sua irmã Taiwo, e os gêmeos entre os povos iorubás dão sorte para as pessoas. Ao se sentir/perceber cada vez mais nessa intimidade, Kehinde se acha e encontra-se bela. Por isso, pergunto: Com quais espelhos cotidianos estamos nos observando e sentindo diante de uma realidade cotidiana inóspita para nós, afrodescendentes? A arte tem sido um desses espelhos. A arte, a ciência e a vida têm nos ajudado a trabalhar os distorcimentos gerados por

imagens construídas colonialmente/modernamente nas “descobertas” do “novo mundo” e de nós mesmas? As análises imagéticas e escritas que faço são reflexivas críticas, partem das experiências em debates sobre epistemologias e metodologias outras diante das discursões sobre estéticas decoloniais (GÓMEZ & MIGNOLO, 2012), e que não se separa da vida e da ciência (BAKHTIN, 2003). Trabalho as imagens como uma perspectiva de subversão do discurso imagético colonial/racista/machista. Imagens, que a todo momento são produzidas para nos manter olhando espelhos manchados de sangue e tristezas, que nos mantêm, muitas vezes, sem sentir/perceber aquelas imagens de conquistas e alegrias afetivas. Como as mulheres e as crianças afrodescendentes devem sobreviver a esses espelhos? Quais cuidados tecermos juntas – homens e mulheres e o gênero que quisermos ser?

Para melhores provocações, algumas imagens de artistas mulheres afrodescendentes podem nos ajudar na busca de compreensões. Algumas delas são da artista afrocubana Harmonia Rosales, que atualmente mora em Chicago. Em uma de suas entrevistas, exposta no mesmo site onde colhi imagens das suas obras, nos diz que sua arte é uma batalha contra a indiferença e a inação.

Parei para experienciar o Nascimento de Eva (Imagem 1) e O Nascimento de Oxum (Imagem 2), e não me calava uma voz: “Por que muitos círculos de aprendizagem e compartilhamento sobre o ‘novo sagrado feminino’ não repensa também os espelhos que usamos?”

Imagem 1 – “A Criação de Deus”, Harmonia Rosales, s/d, óleo sobre tela. Exposição: “New World Consciousness”, galeria RJD, Nova Iorque, 2018.



Fonte: Disponível em: <https://designculture.com.br/harmonia-rosales-substitui-personagens-de-obras-classicas-por-mulheres-negras>. Acesso em: 17 set. 2020.

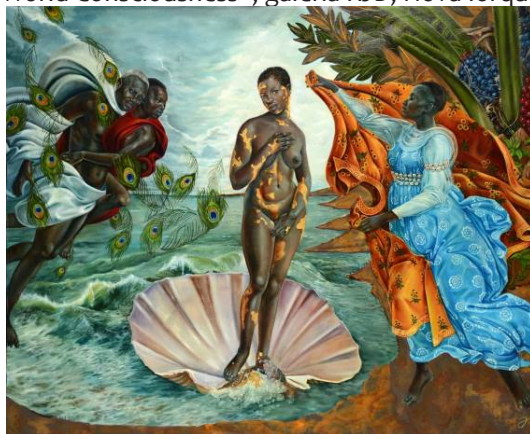
Imagem 2 – “Nascimento de Eva”, Harmonia Rosales, s/d, óleo sobre tela. Exposição: “New World Consciousness”, galeria RJD, Nova Iorque, 2018.



Fonte: Disponível em: <https://diariocriativopassarim.blogspot.com/2018/12/harmonia-rosales.html>.
Acesso em: 17 set. 2020.

A Imagem 1, “A Criação de Deus”, assim como as demais (Imagem 2 e 3) aqui copiadas, nos remetem às obras eurocêntricas – subjetivamente e imagetivamente por nós inscritas como ocidentalizadas em nosso cotidiano – de artistas como Michelangelo e Botticelli. Mas, o que me faz trazer Rosales é a sua capacidade de inverter o espelho. E, podermos nos perguntar, por quanto tempo não enxergamos o que de fato nos apresentavam essas narrativas pictóricas. E, sobretudo, nos deslocar para fora do “normalizado”.

Imagem 3 – “O Nascimento de Oxum” (recriação), Harmonia Rosales, s/d, óleo sobre tela. Exposição: “New World Consciousness”, galeria RJD, Nova Iorque, 2018.



Fonte: Disponível em: <https://designculture.com.br/harmonia-rosales-substitui-personagens-de-obras-classicas-por-mulheres-negras>. Acesso em: 17 set. 2020.

Hoje existem diversas jornadas do sagrado feminino *on-line* com grupos de mulheres para trabalhar os seus próprios autoconhecimentos. Nessas jornadas ou círculos tentamos ter consciência do útero como uma “caixa” de memórias e produção de energias abundantes. Habitar os nossos vários “eus”, deixar fluir o que fora reprimido e rejeitado por uma sociedade judaico-cristã do “pecado”, energizar, harmonizar, meditar, conectar-se com a Mãe Terra, a Lua, o Sol, o Vento, e tantas divindades e saberes banidos (mas, não tanto) de uma cultura “letrada ocidentalista” são maneiras de se reeducar, reconhecendo quem somos, para além das amarras das convenções já estabelecidas pós-colonialidade. Essa subjetividade que não desapareceu com as libertações geográficas das ex-colônias europeias e que permanece em cada gesto, fala, contato e saber com os quais lidamos no cotidiano.

Nos círculos do Sagrado Feminino, quando não há uma mediação de pessoas que trabalham ancestralidades andina, guarani e afrodiáspóricas, há uma reprodução da mitologia grega com deusas como, Afrodite, Atena, Artêmis. Também podem ser trabalhados a sexualidade, a cura pelas ervas e costuras, por exemplo, bem como, a Lua de cada mulher (menstruação), e as nossas dimensões quentes e frias com relação as doenças que nos acometem. A nossa lua significa a nossa menstruação, porque (também) o ciclo menstrual é análogo ao ciclo lunar externo. A partir de uma simplicidade da presença **presente**, aquela que nos faz inteiras no aqui-agora em que vivemos, praticamos o que de fato passa a importar na ciclicidade da vida de quem busca na sua ancestralidade sagrada: o nosso “ser com” – consigo mesma e com todos seres, a partir de uma visibilidade sagrada, sejam humanos, vegetais, minerais, bem como, outros elementares e existentes.

Quais espelhos estamos usando para nos (re)conectar com o nosso sagrado? Em “O Sagrado Feminino: olhando pra além do próprio útero”, um artigo no site Blogueiras Negras, Jaqueline de Oliveira e Silva (2017) faz algumas observações sobre esse novo movimento de mulheres, e questiona quem, de fato acessa essas jornadas que terminam sendo extremamente caras e exigentes para uma mulher afrodescendente periférica. Além do mais, como uma mulher que, sobre diferentes violências, e em especial, por sua cor pode se ver como uma deusa e perceber o movimento do sagrado em uma gravidez indesejada fruto de estupros, por exemplo? E, o sagrado feminino nas mulheres trans, nos homens, em queers, lésbicas? Por muito tempo nos acostumamos a ver “A Criação do Homem” como algo sagrado e a vincular este com o universo masculino – inquestionavelmente. Porém, em diferentes sociedades (mesmo aquelas que o ocidente propagou como não complexa, portanto, não social e que de fato eram sociedades que foram saqueadas pelo ocidente), em que a coletividade é uma finalidade do ser: o que é sagrado, não

se desloca binariamente, nem biologicamente. Pois, a identidade de gênero é uma construção produzida socialmente.

Vejam os outra imagem, reproduzindo a obra “Babalú Aye”, da mesma artista acima. Embora não seja uma imagem que “represente” uma coletividade direta, a circularidade e a figura do corpo masculino em postura de *phatos*, ou seja, não hirta e próxima às dores que o corpo sofre, nos remetem a um outro tipo de sagrado. O historiador e antropólogo da arte Joachim Johann Winckelmann (1717-1768) considerava a escultura grega antiga como: comedimento, simplicidade e nobreza da alma, bem como, uma quietude que revela grandeza (GUIMARÃES, 2018). Winckelmann considerava possível, que essas características estivessem presentes na arte grega ou na imitação desta pela arte moderna (renascentista). A Grécia foi aquela sociedade eleita pelos modernos/coloniais/ocidentais, para justificar a colonialidade, que fundamentou a colonização e o iluminismo mais tarde. Essa “simplicidade nobre” é com o que Rosales joga e contradiz, mexendo no “Sagrado” ocidentalizado e virando o jogo para o “Sagrado” ancestral africano, pois “Babalú Aye”, deidade ioruba da Terra é aquele que cura as doenças, as enfermidades dos seres aconchegados pela Mãe Terra Nanã (mãe dos seres vivos, sabedoria e fertilidade). Nanã é a própria circularidade e a comunidade que acolhe “Babalú Aye” e seus feitos benéficos.

Outra observação que poderíamos tecer sobre esse quadro, se faz a partir do modo como nós encontramos os conceitos de sagrado, de feminino e masculino e de cuidado nas nossas culturas, convivendo com as malhas cartesianas e iluministas. A imagem de “Babalú Aye” na circularidade da vida (Naná), nos diz também de um sagrado que não tem limites binários, e pode des-produzir e desconstruir o cuidado e a sacralidade como sendo apenas masculinos ou femininos. E, nos instigar a ir além de masculino e feminino eurocentricizados.

Imagem 4 – “Babalú Aye”, Harmonia Rosales, s/d, óleo sobre tela.



Fonte: Disponível em: <https://www.harmoniarosales.com/shop>. Acesso em: 18 set. 2020.

Se nos perguntávamos, por que a “Criação do Mundo”, que foi “universalizada” tinha que ter um deus de feições eurodescendente, homem, como sagrado judaico-cristão, hoje temos que nos questionar também sobre como entendemos o sagrado feminino em nós, quais pessoas são mais ou menos consideradas sagradas. O que isso tem a ver com o cuidado e as nossas histórias contra a indiferença e a inação? Na academia, muitas vezes,

[...] os estudos sobre cuidado se originam e se orientam a partir da Europa, bem como seu sentido amplo é apropriado pelo *self-care* performado majoritariamente por mulheres brancas. Na contramão desse cenário, as operadoras do cuidado e dos serviços considerados essenciais são, em sua maioria, pessoas negras; mulheres com ascendência geográfica localizada no norte e nordeste do Brasil. (BORGES, 2020, s/p).

Self-care ou o cuidar de si, para mulheres e crianças afrodescendentes parece bem complexo quando, historicamente somos nós que temos que cuidar dos outros, inclusive daquelas mulheres que acessam o *new* sagrado feminino globalizado via internet (atualmente). Basta retomar a história de Kehinde (GONÇALVES, 2017), com a sinhazinha que ela tinha que cuidar, para entendermos por que ainda hoje somos as operadoras do *self-care* das outras pessoas.

Porém, o que me causou surpresa foi, ao retornar para minha história pessoal, em um exercício de sentidos sobre minha ancestralidade e ancianidade, encontrar o sagrado feminino presente na minha própria linhagem familiar, e não ter percebido isso antes. Em conversas com minhas tia e mãe descobri que minhas avôs e tataravôs foram **tecelãs, bordadeiras, rendeiras, erveiras, parteiras, curandeiras e benzedadeiras**. Assim, como muitas mulheres em seus cotidianos sagrados, sem elas não haveria o “novo sagrado feminino” dos cursos on-line. Como então, não ter “percebido” esses espelhos na minha história de vida, antes dos quarenta e poucos anos de idade? Foi um encontro memorável saber de mim mesma a partir das narrativas das minhas ancestrais diretas nas noites de reclusão durante a pandemia. Vídeos como “Eu, Oxum” de Héloa e Martha Sales e, “Essas Senhoras” de Glaucio Souza podem nos ajudar a olhar melhor esses espelhos, como águas profundas gestadas em nosso ser. Abaixo vemos duas imagens capturadas, usando o SysRq do meu computador, assim como fiz com as: Imagem 4, 5 e 6.

Imagem 5 – Documentário “Eu, Oxum” (22min23seg), Héloa e Martha Sales, publicado em 21 dez. de 2017.



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x_uMMWbpXgl. Acesso em: 02 set. 2020.

“Iyagbás (orixás femininas): dentre elas, Yemonjá e Oxúm” (SIMONI, 2019, p. 295) são aquelas que regem a vida e a morte. Como nascemos a partir do líquido amniótico, Yemonjá é nossa mãe, mãe dos seres pensantes e também de Oxum, dentre outros Orixás, em Ioruba. Oxum carrega um Abebe, um espelho. É com ele que o encantamento de se ver e se encontrar consigo será realizado dentro da comunidade que podemos nos encontrar. Seria muito bom ouvirmos, após esse documentário, à canção “Filha do Mar”, das artistas Flávia Wenceslau e Mariene de Castro. Esta música tem um trecho que diz: “sou feito mato na beira do rio, não me escondo ao desafio nem me entrego nunca não, sou filha do mar e na maré cheia tiro o barco da areia vou me embora navegar” – do Álbum Saia de Retalho (FILHA DO MAR, 2010). Nesses retalhos de encantamento (reconhecimento) de si e dos outros seres vejo também o documentário “Essas Mulheres”.

Imagem 6 – Documentário “Essas Senhoras” (6min22seg), Glaucio Souza, publicado em 11 abr. de 2014.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CVDVIOGcMMg&t=106s>. Acesso em: 02 set. 2020.

Nesses dois documentários, os espelhos parecem águas transparentes, que me remetem a histórias familiares quase esquecidas nos retalhos das lembranças. No primeiro, as diretoras contam a história de meninas iniciadas como filhas da Mãe Oxum, a deusa das águas, do amor, da gestação e desenvolvimento da vida e da abundância em religiões afrobrasileiras. No segundo, as mulheres benzedoras e parteiras do Ceará são entrevistadas e contam um pouco dos seus ofícios sagrados.

É sempre bom lembrarmos algumas informações antes de visualizar o primeiro vídeo, para que possamos nos aproximar um pouco desse sagrado feminino muitas vezes silenciado.

Candomblé, que se desdobra em Angola e Ketú, Umbanda, Catimbó, Jurema, Macumba, Tambor de Mina, Xangô, Jarê, Quimbanda.

Ressalta-se que em quase todas estas religiões a mulher exerceu e exerce um papel fundamental. As sacerdotisas das religiões afro-brasileiras, conhecidas como Iyalorixas (candomblé), Mãe de santo ou Zeladora (umbanda ou quimbanda) Mestras (Jurema, Jarê), representam a força e importância do matriarcado africano e afro-brasileiro, que nasce no contexto religioso, e que dele perpassa para o movimento de resistência sócio-cultural dos escravizados.

A força da religiosidade afrobrasileira está nitidamente ligada às mulheres, a exemplo da Irmandade da Boa Morte, fundada em 1820 por mulheres da nação Jeje, e da Irmandade da Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, reduto de culto as Iyagbás femininas por meio do sincretismo. (SIMONI, 2019, p. 294).

Rosinalda Côrrea da Silva Simoni, em “Ancestralidade Feminina: Da essência do sagrado aos movimentos feministas, mulheres negras e representatividade” traz o sagrado ligado à religiosidade brasileira. Destaca as divindades Yemonjá, Oxúm e Iyami Agbá, ligando-as com as divindades das Irmandades de Nossa Senhora da Boa Morte, do Rosário e de Santa Efigênia. Dentro destas irmandades e dos terreiros de candomblé foram tecidas as primeiras lutas ao direito de existir de mulheres e crianças afrodescendentes e contra as violências sofridas por estas por causa da escravização.

A naturalização dessas violências resultou na banalização, no ódio e na desumanização (SIMONI, 2019) contra as mulheres de Axé, por exemplo. Essa mesma desumanização alimenta fundamentalismos e aumenta o feminicídio brasileiro. Esse que é um país majoritariamente católico e evangélico, também está no *ranking* da violência contra a mulher e a criança afrodescendente, como o 5º país mais feminicida do mundo. A partir do MAPA DA VIOLÊNCIA 2015 HOMICÍDIO DE MULHERES NO BRASIL (WAISELFISZ, 2015) preparei o quadro abaixo para visualizarmos essa faceta social.

Quadro 1 – Informações do MAPA DA VIOLÊNCIA 2015 HOMICÍDIO DE MULHERES NO BRASIL (WAISELFSZ, 2015).

| Relação de homicídios entre “mulheres brancas e negras” | Relação de homicídios entre “homens e mulheres negros/as” | Motivos dos homicídios contra as mulheres | Local das agressões entre homicídios de homens e mulheres |
|--|---|---|--|
| <p>O número de homicídios de brancas cai de 1.747 vítimas, em 2003, para 1.576, em 2013. Isso representa uma queda de 9,8% no total de homicídios do período.</p> <p>- Já os homicídios de negras aumentam 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 vítimas.</p> | <p>- A distribuição é bem semelhante para ambos os sexos: baixa ou nula incidência até os 10 anos de idade, crescimento íngreme até os 18/19 anos, e a partir dessa idade, tendência de lento declínio até a velhice.</p> <p>- Apesar dessa semelhança, podemos observar duas especificidades dos homicídios de mulheres:</p> <p>- A elevada incidência feminina no infanticídio.</p> <p>- O platô que se estrutura no homicídio feminino, na faixa de 18 a 30 anos de idade, obedece à maior domesticidade da violência contra a mulher [...].</p> | <p>[...] se nos homicídios masculinos prepondera largamente a utilização de arma de fogo (73,2% dos casos), nos femininos essa incidência é bem menor: 48,8%, com o concomitante aumento de estrangulamento/ sufocação, cortante/ penetrante e objeto contundente, indicando maior presença de crimes de ódio ou por motivos fúteis/banais.</p> | <p>Quase a metade dos homicídios masculinos acontece na rua, com pouco peso do domicílio. Já nos femininos, essa proporção é bem menor: mesmo considerando que 31,2% acontecem na rua, o domicílio da vítima é, também, um local relevante (27,1%), indicando a alta domesticidade dos homicídios de mulheres.</p> |
| (Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil, p. 30). | (Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil, p. 37). | (Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil, p. 39). | (Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil, p. 39). |
| <ul style="list-style-type: none"> • 2.875 vítimas negras • 1.576 vítimas brancas • Em 10 anos corridos. | <ul style="list-style-type: none"> • Infanticídio de meninas é maior. • Entre 18 e 30 anos as mortes de mulheres são geradas por violência doméstica. | <ul style="list-style-type: none"> • Mulheres são mortas por ódio ou por futilidades ou banalidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Homens são mortos mais na rua. • Mulheres são mortas na rua e em casa. |

Fonte: Construído por Francilene Brito da Silva, set. 2020.

Estas informações implicam considerar um contexto gestado e desenvolvido no pós-pandemia de 2020. Mas, que se desnudou nesta e que na citação abaixo podemos entender melhor.

As negras e os negros encontram-se, em sua grande maioria, entre os moradores e as moradoras das vilas, favelas e periferias, no contingente cada vez maior da população de rua, entre os desempregados, assalariados, funcionários da limpeza urbana, auxiliares de enfermagem, maqueiros, motoristas de ambulâncias, faxineiras, porteiros de prédios e condomínios, prestadores (as) de serviços, motoboys, motoristas de aplicativos, população carcerária, adolescentes e jovens em conflito com a lei, trabalhadoras domésticas e diaristas. São lugares ocupacionais e sociais construídos no contexto das desigualdades, marcados pelo passado escravista, pela ausência de políticas para inclusão da população negra na sociedade após a abolição da escravidão e pela exploração capitalista. O fato de serem as mulheres negras a maioria dentro a categoria profissional das domésticas, bem como de profissões como cabeleireiras, manicures, cuidadoras de idosos, babás, faxineiras e das pessoas que atuam no trabalho informal, exige que sobre elas se lance um olhar especial na busca da garantia do seu direito à vida digna e ao trabalho. Se o Auxílio Emergencial é uma política necessária para todos e todas diretamente afetados pela Covid-19, as mulheres negras demandam uma atenção do Estado ainda maior. Em tempos de isolamento social algumas dessas mulheres não têm nenhum rendimento. Muitos empregadores e empregadoras as dispensam e não adotam a medida justa e solidária de garantir-lhes o direito ao isolamento social juntamente com o seu salário. Trata-se de uma situação dramática para essas mulheres e suas famílias (GOMES, 2020, p. 4).

Esse contexto, nos põe interpelações urgentes com relação ao descaso governamental atual, e também com relação às nossas responsabilidades diante daquilo que não podemos negar: as distorções com as quais fomos obrigadas a lidar sobre as nossas próprias imagens e que se voltam contra nós (pessoas afrodescendentes), como não livres de violências dentro de uma sociedade cheia de vícios escravizantes. Entendo então, que é urgente mexermos em memórias outras para tentarmos um novo tempo, afim **de deixar de ser o que não somos**, como salienta a epígrafe inicial neste texto.

Isso exige uma educação, uma ciência e uma arte questionadoras, no dizer de Paulo Freire (1979), exige de nós uma consciência crítica. E para que possamos realiza-las precisamos das memórias. Segundo Lélia Gonzalez (1984), a memória nos proporciona um destronamento daquilo que nos desumaniza, pois através dela é que vamos seguindo, contanto nossas reais histórias e tecendo novos modos de nos ver no mundo, para além dos espelhos distorcidos com os quais nos acostumamos a nos retratar. É com esse sentido, de mexer nas memórias e

questionar a normalidade desumanizadora com a qual lidamos até hoje, que trago a imagem da obra de arte abaixo.

Imagem 7 – “Irmãs II (E: Merytaten, filha de Nefertiti, D: Candace, filha de Devonía)”. Série Família Miscigenada, 1980-94. Lorraine O’Grady. Carpenter Center for the Visual Arts, Harvard, Cambridge. Imagens do texto: Feminismo, arte e a representação da mulher negra, de Renata Bittencourt (p. 249, 2018).



Disponível em: file:///C:/Users/FRAN/AppData/Local/Temp/17788-Texto%20do%20artigo-29816-1-10-20181022-2.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

É um díptico, uma obra com duas fotografias, da artista Lorraine O’Grady, uma afrodescendente irlandesa, que visitou o Egito após a morte de sua irmã Devonía (37 anos, na foto direita) e encontrou, nas diferentes faces fotografadas durante a viagem, marcas das faces de pessoas de sua família. Para a artista era uma maneira de mexer em um passado grandioso de nossos ancestrais primeiros. Um passado glorioso para nos lembrar quem de fato somos. E neste interim, pergunto: Os espelhos distorcidos podem ser trocados por espelhos que nos permitam um dia dizer, “E assim foi até o dia em que comecei a me achar bonita também, pensando de um modo diferente e percebendo o quanto era parecida com a minha mãe”?

Kehinde precisou ir até seu passado africano para realizar esse encantamento de si. Seu Abebe (espelho) foi acionado nas lembranças afetivas que tinha em Savalu – na comunidade da sua infância. Depois desse momento, ela conta que:

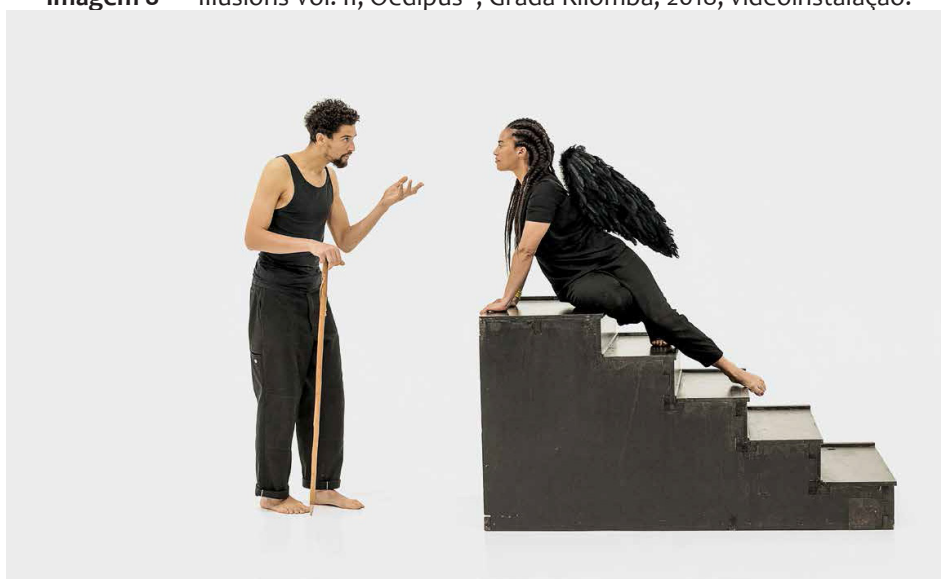
Para os brancos fiquei sendo Luísa, Luísa Gama, mas sempre me considerei Kehinde. O nome que a minha mãe e minha avó me deram e que era reconhecido pelos voduns, por Nanã, por Xangô, por Oxum, pelos Ibêjis e principalmente por Taiwo. Mesmo quando adotei o nome de Luísa por ser conveniente, era como Kehinde que eu me apresentava ao sagrado e ao secreto. (GONÇALVES, 2017, p. 73).

Como explicar essa força que nos dá coragem de navegar por águas inóspitas e violentas, sem confirmar esse sagrado em nós? A respeito dessa força sagrada, ao

final destas páginas fiz o exercício “O Penteio”, que é um exercício para quem queira experimentar a ternura comunitária, com a qual nossas ancestrais nos presentearam: o hábito de mulheres pentearem outras mulheres e crianças ao fazer tranças.

Gostaria de terminar essas provocações com outro trançado, uma imagem da obra “Illusions Vol. II, Oedipus”, de Grada Kilomba. É uma videoinstalação, em que a artista recria um cenário de tradições africanas a partir da história consagrada como “universal”, do “Édipo Rei” de Sófocles (496-406 a.C.). A fotografia abaixo traz o momento em que a Esfinge (um monstro com rosto de mulher), que estava matando o povo de Tebas com um enigma não resolvido, é destruída por Édipo quando este resolve o enigma. Kilomba se figura como a própria esfinge. E, nos faz repensar sobre a relação violenta, que não foi dita (ou fora silenciada) ao longo dos anos, quando pegamos essa tragédia grega apenas para explicar o complexo entre pais e filhos, e não alocados no patriarcado eurocêntrico, racista e heteronormativo. O que de fato está em jogo é uma sociedade extremamente violenta, que faz de tudo para manter os privilégios em que esse patriarcado subalterniza diversos sujeitos, que não se encaixam em seus modelos sagrados.

Imagem 8 – “Illusions Vol. II, Oedipus”, Grada Kilomba, 2018, videoinstalação.



Disponível em: http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AFo6_gradakilomba_miolo_baixa.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

A artista afirma que, o conhecimento é o espelho das relações sociais, econômicas, raciais e de gênero. E, como arte é conhecimento, esse espelho pode ser também desafiado a refletir nossos protagonismos.



Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins fontes, 2003.

BORGES, Caroline Amanda. A distopia do cuidado no brasil opera no corpo das mulheres negras. **Portal Geledés**. Publicado em 20 ago. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-distopia-do-cuidado-no-brasil-opera-no-corpo-das-mulheres-negras/>. Acesso em: 02 set. 2020.

BITTENCOURT, Renata. Feminismo, arte e a representação da mulher negra. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**. Vol. 7, nº13, Jan./ Jun. 2018. Disponível em: Disponível em: file:///C:/Users/FRAN/AppData/Local/Temp/17788-Texto%20do%20artigo-29816-1-10-20181022-2.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

FILHA DO MAR - Flávia Wenceslau e Mariene de Castro. **You Tube**: Para Repartir Com Todos. (3min21seg). Álbum: Saia de Retalhos, Ano: 2010. Publicado em: 25 de mai. de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jn4UaYq5EhY>. Acesso em: 18 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GOMES, Nilma Lino. **A Questão Racial e o Novo Coronavírus no Brasil**. São Paulo: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) Brasil, 2020. (Trabalho e Justiça Social).

GÓMEZ, Pedro Pablo & MIGNOLO, Walter. **Estéticas Decoloniales**. [recurso eletrônico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: <<https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um Defeito de Cor**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

GUIMARÃES, Géssica Góes. A ideia do belo na tradição germânica: debates em torno do Laocoonte. **Revista de Teoria da História**. Universidade Federal de Goiás, Volume 19, Número 1, Junho/2018. Disponível em: file:///C:/Users/FRAN/Desktop/2021/Hist%2C%B3riadaArte_e_outros/53865-Texto%20do%20artigo-224902-1-10-20180707.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**.

Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 03 mar. 2014.

SIMONI, Rosinalda Côrrea da Silva. Ancestralidade Feminina: Da essência do sagrado aos movimentos feministas, mulheres negras e representatividade. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 293-300, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7067>. Acesso em: 17 set. 2020.

SILVA, Jaqueline de Oliveira e. O Sagrado Feminino: olhando pra além do próprio útero. **Blogueiras Negras**. Publicado em 31 jan. 2017. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/o-sagrado-feminino-olhando-pra-alem-do-proprio-utero/>. Acesso em: 10 set. 2020.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília, DF: FLACSO Brasil, 2015. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 15 set. 2020.

POÉTICAS DO COTIDIANO FAMILIAR: NARRATIVAS AFETIVAS SOBRE ANCESTRALIDADE

Pollyanna Jericó Pinto Coêlho & Núbia Suely Canejo Sampaio

WWResumo: Este artigo versa sobre um projeto de extensão, vinculado ao Departamento de Artes da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC). Criado e desenvolvido em tempos de pandemia, este projeto promoveu a criação de poéticas a partir de fotografias de família, antigas ou recentes, como forma de fazer emergir memórias afetivas da vida familiar. As fotografias foram concebidas como dispositivo para intervenções sob a forma de técnicas manuais ou digitais. As poéticas resultaram em narrativas visuais e verbais, as quais constituem o objeto desta investigação, de abordagem A/r/tográfica amparada na teoria da complexidade. Seu objetivo foi conhecer as narrativas das “Poéticas do Cotidiano Familiar” que evocam temáticas ligadas à ancestralidade. Dentre as poéticas inscritas no projeto, 13 foram selecionadas. Os resultados apontaram que elementos dispostos nas produções artísticas como chás, café, ervas, cascas, linhas, pessoas, flores, cores, entre outros, evocam temáticas de laços afetivos, do sagrado feminino, da cura, os quais aproximam-se do macroconceito de ancestralidade. As narrativas poéticas visuais foram por nós compreendidas como campo ampliado. As temáticas emergidas nas narrativas sinalizam para a força mobilizadora do amor.

Palavras-chave: Poéticas do Cotidiano Familiar. Narrativas. Ancestralidade.

Primeiras Conexões

Este artigo é resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida sobre um Projeto de Extensão vinculado ao Departamento de Artes (DEA) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), criado e desenvolvido no contexto da pandemia do novo coronavírus, entre os meses de julho e dezembro do ano de 2020. Denominado de “Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social”, o projeto promoveu junto a estudantes, professores de arte e artistas piauienses, a produção de poéticas visuais e verbais, a partir de fotografias de família, as quais são concebidas como narrativas que ressignificaram memórias do cotidiano familiar. Estas narrativas consistem no objeto desta investigação, que tem como objetivo conhecer as narrativas das “Poéticas do Cotidiano Familiar”, que evocam temáticas ligadas à ancestralidade.

A relevância deste artigo reside no fato de ele ter provocado reflexões e discussões a respeito de temáticas ligadas à ancestralidade, às afetividades e ao fortalecimento dos laços de família, desveladas pela percepção e o cuidado para com o Outro. Esses temas nem sempre são trabalhadas no processo de ensino e de aprendizagem, e, menos ainda, no âmbito da graduação, mais afeta ao desenvolvimento de habilidades e de competências cognitivas.

As narrativas ou poéticas visuais foram acompanhadas, de narrativas verbais que contribuíram, não só, para o fortalecimento do campo da arte e do seu ensino, mas igualmente contribuíram para ampliar as discussões de temas que têm atravessado o cotidiano das pessoas. Nesta linha, com base nessa proposta, buscamos articular o fazer artístico, contemporâneo, família, afetos, ancestralidade e cotidiano, ao tempo em que colocamos em pauta a visão ética, estética e sistêmica de mundo. Assim buscamos discutir neste artigo, temas pertinentes aos dias atuais, presentes nas narrativas poéticas visuais e verbais, em busca de responder à seguinte questão problema: Que narrativas das “Poéticas do Cotidiano Familiar” evocam temáticas ligadas à ancestralidade?

Para a realização do processo investigativo, elencamos como caminho metodológico a A/r/tografia baseada em (DIAS, 2013; IRWIN, 2013), e amparada pela teoria da complexidade (MORIN, 2010).

Dessa forma apresentamos na próxima sessão, narrativas poéticas visuais e verbais, em diálogos sobre ancestralidade.

Narrativas poéticas visuais e verbais em diálogos sobre ancestralidade

No final do ano de 2019, as autoridades de saúde da cidade de Wuhan, na China alertaram o mundo sobre surgimento de um surto do novo coronavírus, o qual causa a infecção denominada Covid-19. Apesar do alerta, a propagação do vírus foi rápida e sistêmica, espalhando-se por todo o planeta, provocando uma pandemia de graves proporções. Em fevereiro de 2020, o primeiro caso foi confirmado no Brasil, desencadeando uma sequência alarmante no crescimento de contaminações. Assim, esse ano foi marcado pela paralisação da maioria das atividades humanas, no Brasil e no mundo. O lema mais difundido nos primeiros meses da pandemia foi “fique em casa”. Daí em diante, houve uma mudança drástica no cotidiano das pessoas, especialmente na forma de se relacionar com o Outro.

Contudo, a despeito de a maioria das atividades ter sido paralisada, em parte ou no todo, e de as autoridades terem determinado o isolamento social, o número de infecções pela covid-19 e de óbitos tem sido gigantesco. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2021), no mês de janeiro de 2021, já foram contabilizados mais de 86 milhões de casos confirmados no mundo, com mais de 1,89 milhões de mortos. Dessa estatística, o Brasil tem mais de 8,1 milhões de casos confirmados e mais de 200 mil óbitos.

Ressaltamos que, na comparação dos casos de mortes entre negros e brancos, o noticiário da CNN Brasil (2020) aponta que, para cada dez brancos que vieram a



óbito pela covid-19, 14 negros morreram pela mesma causa. Esses dados refletem a situação epidemiológica divulgada nos boletins do Ministério da Saúde em julho de 2020, quando se registrava o pico da primeira onda da doença no Brasil. Embora houvesse algum equilíbrio na internação por Covid-19, entre negros e brancos naquele momento, com 49,1 pontos percentuais, quando o foco recaiu na análise das mortes, a assimetria apareceu, revelando que a pandemia, no Brasil, mata mais os afrodescendentes.

Para além dos dados estatísticos registramos aqui, que estamos falando de seres humanos que tiveram suas vidas ceifadas pela covid-19. Muitas foram as perdas de entes queridos, amigos e familiares. E junto com a pandemia do novo coronavírus, veio uma outra pandemia, silenciosa e perigosa: o adoecimento da mente e das emoções.

Para conter a disseminação, foram adotados protocolos pelos órgãos de saúde nacionais e internacionais. O mundo parou. O ritmo aceleradamente frenético das cidades deu lugar, repentinamente, ao confinamento. A grande maioria das relações de trabalho, escolares e de lazer foram interrompidas abruptamente. Por outro lado, as relações familiares sofreram abalos, pois foram atravessadas pela necessidade e imposição do isolamento social, pelo medo, pelos choques de ideias e pelo novo jeito de viver compelido pela situação de pandemia. Os noticiários da TV apresentavam um cenário mórbido, incerto, apavorante para muitos. Daí, o terreno fértil para o desenvolvimento e ou adensamento das doenças da mente e das emoções, dificultando ainda a vida das pessoas e as relações familiares.

Nesse cenário caótico, nós precisamos reinventar formas de seguir a vida, nas mais diversas atividades humanas. Nesse contexto, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC) da UFPI, a qual estava com suas atividades presenciais suspensas provocou a comunidade acadêmica para a criação de ações de extensão remotas, como forma de enfrentamento à Covid-19. Assim, nasceu o Projeto de extensão “Covid-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social”, vinculado ao Departamento de Artes.

Trata-se de um projeto de interação com a comunidade, através da utilização de mídias e tecnologias acessíveis ligado à cultura, lazer e sociabilidade em tempos de crise, o qual criou uma Proposição Artística junto aos discentes e docentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV), aos professores de Arte da Educação Básica e aos artistas piauienses. Essa proposição teve como dispositivo, fotografias antigas ou recentes de família desencadeadoras de reflexões, de narrativas e de afetividades, que guardam memórias da vida familiar, passíveis de serem acessadas e ressignificadas em novos textos visuais e verbais.

Dessa forma, o projeto contou 26 participantes, sendo 5 discentes e 4 docentes do CLAV; 05 artistas visuais e 12 professores de Artes da Educação Básica. Importa-nos ressaltar, que compreendemos os docentes participantes do projeto como professores-artistas. Esta expressão é uma variação do termo artista-professor, concebido por Basbaum (2005), devido ao fato destes partícipes terem se colocado, primeiramente como professores.

Alguns participantes apresentam apenas uma poética, enquanto outros, apresentaram séries com até 03 poéticas, conforme o regulamento do projeto. Nesses trabalhos, quanto mais percebermos a arte como instrumento reflexivo, tanto mais subjetivo será o produto das nossas ações.

As poéticas foram produzidas a partir de técnicas manuais e ou digitais como desenho, pintura, recorte e colagem, bordado, assemblage, entre outras e foram submetidas ao projeto de forma virtual, respeitando as regras de isolamento social.

A realização dessas “Poéticas do Cotidiano Familiar” oportunizou afetações e leituras variadas, incluindo, nesta miríade, a aplicação do conceito de campo ampliado defendido por KRAUSS (1979), para a qual este termo se consubstancia na combinação de exclusões, ou em uma lógica inversa dos meios artísticos geradores.

Essas intervenções artísticas constituem-se em narrativas visuais e ou verbais, estético-reflexivas, registros pessoais do cotidiano familiar, do passado ou deste tempo de isolamento social, passíveis de estabelecer movimentos e conexões diversas (temporais, afetivas e de memórias) que, de algum modo possam fortalecer os laços familiares, bom como, servir para vislumbrar a visão sistêmica da vida (CAPRA; LUISI, 2014), a fim de oferecer possíveis saídas otimistas para o futuro. Em seguida discorreremos sobre as narrativas poéticas sob a lente metodológica.

Narrativas poéticas sob a lente metodológica

Ao considerarmos as múltiplas perspectivas do contemporâneo optamos por caminhos metodológicos que conjugassem as características contextuais vivenciadas em tempo de pandemia, e que expressassem o estreitamento dos laços afetivos familiares. Em primeira varredura, na totalidade das proposições artísticas foram elencadas 13 proposições poéticas de 07 partícipes que apresentaram essência da temática concernente à questão problema da investigação – ancestralidade. É importante salientar que cada uma das narrativas visuais foi acompanhada pelo seu referente narrativo verbal.



Os partícipes se caracterizam por ser: estudantes e professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, professores de arte da Educação Básica, artistas e artistas-professores do Piauí.

Sob esta perspectiva, nossa opção metodológica recaiu sobre a A/r/tografia, que consiste em “[...] uma Pesquisa Viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (IRWIN, 2013, p. 28). Esses elementos constitutivos convergem para uma pesquisa que sinaliza para a sinergia, na qual tais elementos potencializam-se mutuamente.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito à característica do devir que atinge tanto o sujeito quanto a forma da investigação (SPRINGGAY *et al.* *apud* IRWIN, 2013, p. 28). Nesta abordagem o pesquisador é afetado, durante o desenvolvimento do processo metodológico.

Esta proposta artística foi pautada na A/r/tografia como forma de pesquisa baseada em Arte ou PBA, que tem como principal lente Dias (2013). Trata-se de pesquisa abrigada no campo da pesquisa-ação, e que tem na fenomenologia de Merleau-Ponty, na crítica de arte contemporânea, bem como no conceito de “vivificação” centrado em Patti Lather, para o qual se consubstancia, muito mais em conferir significado à experiência do que almejar infalibilidade, verificação e replicação, como seus principais aportes. Este último, se coaduna com a paisagem a ser abordada, e também com a necessidade do teor interpretativo que as análises requerem (DIAS, 2013).

Além das características mencionadas acrescentamos que esta abordagem metodológica admite categorias como: incerteza imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo que, em geral, caracterizam as proposições artísticas e o contexto contemporâneos.

Nessa linha, nossa opção recaiu sobre esta tipologia de abordagem tanto pelas fontes que dispúnhamos, quanto pela questão problema e pela oportunidade de criação no processo investigativo, pois trilhar metodologicamente pela PBA consiste em ato “criativo *em si e per si*” (DIAS, 2013, p. 23). Tal afirmação encontra-se ancorada no “conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (*ibidem*).

A proposta metodológica A/r/tográfica, não se caracteriza pela estandarização, vez que se constrói no movimento e funcionamento rizomático, bem próximo do pensamento de Deleuze e Guattari (1992) sobre esse importante conceito. É ainda com base em Deleuze (1992), que apontamos, como principais linhas de força para o trabalho crítico-reflexivo das proposições poéticas – o afeto e a criatividade.

Para o desenvolvimento deste método apontamos para um dos seus elementos fundantes – o dispositivo, que nesse caso traduzido nas fotografias de família, que funcionam como ferramenta mobilizadora de narrativas poético-visuais e verbais.

O termo dispositivo, refere a uma rede heterogênea, “um conjunto de práticas e mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) que têm o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito mais ou menos imediato” (AGAMBEN, 2009, p. 35). Para Agamben (*idem*), o dispositivo deve sempre implicar em processo de subjetivação. Assim, considerando a afirmação desse autor a respeito das sociedades contemporâneas que, para ele operam como gigantescos processos de dessubjetivação dos corpos inertes, trabalhar com o dispositivo seria forma de contrapor e incentivar o desenvolvimento de processos de subjetivação. Para Foucault (2009), o dispositivo consiste “[...] no dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos...”.

Nessa discussão, dispositivos serão assumidos também como o imbricamento multifatorial, que desencadeia a geração de narrativas visuais e/ou verbais. Dito de outro modo trata-se de uma ferramenta que provoca a narrativa no Outro. De modo geral, as narrativas visuais são formas de expressão arraigadas no particular e que podem ser conceituadas sob a seguinte forma:

narrativas podem implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias. Nesta definição, a narrativa pode operar em várias mídias, inclusive em imagens imóveis. (SQUIRE, 2014, p. 273).

Dessa maneira, a narrativa visual é por nós entendida, nesta reflexão, como sendo a construção de composição visual, cujo enredo é expresso em uma única cena acompanhada do seu correlato escrito. Squire (2014, p. 274) afirma o seguinte sobre as imagens imóveis: “talvez sejam os casos mais interessantes para examinar, em termos de narrativas fora da temporalidade”. As narrativas apresentam, segundo a autora, multiplicidade, fratura e contradição, independente das mídias em que ocorram.

Diante do exposto, algumas propostas apresentadas pelos partícipes do Projeto Poéticas do Cotidiano Familiar apresentaram os seguintes temas: aconchego, motivação, caminhos da luz, memória, cura, pertença e afeto. Tais temas foram encontrados nas perspectivas comuns da maioria das produções (contexto de pandemia; e aproximação dos laços familiares pelo amor), bem como,



e aqueles particulares, ao lado destas, que foram perspectivadas com nuances de: ancestralidade; do sagrado feminino; da busca da cura; e da conexão humano/natureza.

Depreendemos, portanto que a ancestralidade na visão de Oliveira (2012), a despeito de a maioria das pessoas aproximar o termo ao passado remoto, quando esta é percebida sob a lente da Filosofia da ancestralidade encontra-se no cerne do pensamento contemporâneo.

Oliveira (2012, p. 38) assevera que, na cosmovisão africana no Brasil podemos ser “[...] africanos dentro de nosso próprio tempo residindo e conflitando com o tempo do Outro, que somos nós mesmos. Não nos confundimos, mas não deixamos de ser mestiços. Somos Africanos, mas de um jeito possível apenas no Brasil”.

Oliveira defende a filosofia ancestral para além de um conceito ou uma categoria de pensamento. Para ele, o termo consiste em uma experiência de forma cultural, que por esse motivo é ética e, conseqüentemente confere sentido às atitudes. Trata-se de “uma categoria passível de dialogar com a experiência africana em solo brasileiro” (OLIVEIRA, 2012, p. 38). Daí, o autor depreende não haver ancestralidade sem alteridade, haja vista tratar-se conceito relacional, o autor afirma que “não se conjuga alteridade no singular” (p. 40).

O termo ancestralidade pode ser compreendido, nesta investigação, como continente aglutinador ou ponto de encontro dos mais diversos temas e reflexões práticas, criativas, afetivas, éticas, filosóficas.

Essa categoria reveste-se de ligação, de inclusão, que assim posta consiste em fio unificador, que entretece o tecido da diversidade, produzindo encantamento, “uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada um” (OLIVEIRA, 2012, p. 41, 43).

Diante do exercício de ligar, incluir, unificar, encantar, cuidar, curar é oportuno trazer o seguinte pensamento de Hooks (2010), “O amor cura. Nossa recuperação está no ato e na arte de amar”. A importância do amor para Hooks (2020), não é apresentada apenas nessa frase, para ela a arte e a forma de amar têm como pré-requisito a capacidade de nos conhecer e nos afirmar.

Para melhor discutirmos esses temas é necessário tocarmos, ainda que superficialmente, na Teoria da Complexidade, que tem como proponente Edgar Morin, a fim de dar conta do contexto e objeto de investigação.

Essa teoria propõe pensarmos a realidade em movimento, de “modo dialógico e por macroconceitos⁴, ligando de maneira complementar noções eventualmente antagônicas” (MORIN, 2010, p. 334). Além desse último, outros conceitos são de

4 Macroconceitos para Ciurana (2003, p. 49) consiste em instrumento que, dinamizado por paradigma da complexidade, nos leva à compreensão de realidades complexas.

enorme importância, tais como: rizoma⁵, autopoiese⁶ e holograma⁷. Visto sob a óptica do método, na teoria da complexidade, “as ações são produzidas em contexto ecologizado” (CIURANA, 2003, p.54).

Teia dos Resultados em Simbióticas Análises

Para apresentar os resultados e as análises optamos por considerar dois relevantes aspectos. O primeiro, diz respeito às temáticas encontradas nas narrativas poéticas que se consubstanciaram como objetos desta investigação. O segundo, refere à abordagem metodológica.

Do ponto de vista temático

Os resultados encontrados foram ricos, múltiplos, diversos, e singularizaram os temas e as percepções do núcleo familiar, nesse período de pandemia, decorrentes de fotografias de família, por eles eleitas para a construção das narrativas visuais e verbais. Igualmente foram ricas, múltiplas e singulares as técnicas empreendidas pelos partícipes, as quais dialogaram e traduziram as narrativas visuais.

No âmbito da ancestralidade, outro conceito-experiência que se conjugou com as TICs, contemporaneamente foi o do sagrado feminino, que consiste aproximação ou ainda, na religião humano-natureza, na busca da cura, do equilíbrio de energias na consciência das memórias que residem no útero. As vivências experienciais combinam rituais de: ligação com a mãe terra, energizações, limpeza, e, meditação. Todos têm como meta a cura, o equilíbrio e o autoconhecimento.

Nas práticas que seguem a ciclicidade de cura encontramos as ervas, a costura, e o ser consigo próprio, de estar em consonância com as energias da natureza, e com o Outro. O sagrado feminino é inclusivo, compreende e acolhe a diversidade. As buscas apresentam muito de amor, como espécie de chave de processos de cura, de subjetivação, de libertação e de alteridade.

Depreendemos que o conceito de maior conexão até então visto consistiu no de ancestralidade, o qual funciona como continente aglutinador ou ponto de encontro dos mais diversos temas e reflexões práticas, criativas, afetivas, éticas, filosóficas.

5 Rizoma: percebido por Deleuze e Guattari (1995, p. 04) como “princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.”

6 Autopoiese termo cunhado pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela para traduzir a capacidade dos seres vivos de produzir a si próprios.

7 Holograma termo que designa na Teoria da Complexidade importante princípio que diz respeito à autoprodução e à auto-organização dos elementos, parte e o todo: a parte está para o todo assim como o todo está para a parte.



As narrativas, em especial, aquelas cujas temáticas fazem referência à ancestralidade, derivadas do Projeto de extensão Poéticas do Cotidiano Familiar, nos remetem a uma educação integral e integradora, em que o ser humano seja compreendido: em suas ancestralidades, em rituais nos quais emergem memórias, heranças educativas intergeracionais, como corpo, mente, sentimento, razão, religiosidade encontram-se na busca pela cura e pelo equilíbrio. Essa forma de ser e de estar no mundo compreende outras múltiplas facetas, inclusive, considerando as incompletudes e as fragilidades humanas.

Um ponto de enorme relevância diz respeito à relação estreita do cuidar de si, do Outro e da natureza, fato que indicia para a ampliação da teia conectiva da vida como um todo. Essa consciência de perceber-se na relação Eu-Outro-Natureza que é uma relação de totalidade, outras descobertas perceptuais são abertas, pois muitas poéticas apontam para a valorização das singularidades das vivências artístico-experienciais de afrodescendentes, que pode ser traduzida pelo que Morin (2010) denomina de unidade na diversidade.

Em suma, há uma confluência dos diferentes temas afrodescendentes para a força que motiva e promove toda a costura conectiva da vida, de resistência, de superação e de cura – o amor (HOOKS, 2010).

Do ponto de vista A/r/tográfico

Na análise A/r/tográfica, os fenômenos a serem analisados devem assumir perspectiva tridimensional, a saber: Do ponto de vista artístico, as poéticas visuais assumiram formas, técnicas, cores, linhas e texturas diversificadas. Muitos trabalhos tiveram intervenção de matiz artesanal, outros optaram pelo digital e, alguns pela mescla de ambos. O que evidencia a hibridez característica, não apenas da arte, mas da contemporaneidade como um todo. As narrativas visuais apresentam originalidade, criatividade, subjetividade, e pertinência temática e articulação com as narrativas verbais que as acompanham. Ademais, as narrativas poéticas apresentam hibridez que as colocam na condição artística de campo ampliado (KRAUSS, 1979), isto é, constitui-se no “entre” – fotografia, recorte e colagem, bordado, pintura, montagem e texto poético escrito.

Do ponto de vista do(a) professor(a) de arte observamos os trabalhos sob o viés freireano: texto, contexto, pretexto. Os participantes pronunciaram-se, enquanto sujeitos, em textos de forma duplicada, promovendo dessa maneira, leituras e construções subjetivas de mundo, tanto nas narrativas visuais, quanto nas verbais, os quais se constituíram em pretextos, diante do texto e que atende pelo título de

Poéticas do Cotidiano Familiar, em contexto de pandemia da Covid-19. Esse duo visuoverbal faz-nos lembrar do modo como Freire ministrava suas aulas de alfabetização para adultos, pelo uso de textos ou narrativas visuais, como ferramenta ou palavra geradora. Além destes, o professor pode dialogar com seus estudantes sobre o quanto a fotografia pode produzir, bem como (des)(re)construir e colocar em discussão a ideia de fotografia sob a forma de poéticas nas quais reside a hibridez.

Do ponto de vista do pesquisador, trabalhar com a A/r/tografia foi uma experiência especialmente rica, em face do movimento criativo, imprevisível e sistêmico que permeou esse processo. Dessa forma, foi necessária a associá-lo à teoria da complexidade (MORIN, 2010), a fim de dar conta do objeto. Isso tornou ainda mais excitante, desafiador o processo de investigação, haja vista, que ambos, sujeito e a forma da investigação estão em constante devir, em virtude da afetação que o investigador sofre no decorrer do processo metodológico (SPRINGGAY et al. *apud* IRWIN, 2013).

Outro ponto digno de nota refere ao processo de subjetivação, que ocorreu a partir da proposição das poéticas, em contraposição ao processo de dessubjetivação característico das sociedades contemporâneas (AGAMBEN, 2009).

Considerações acerca das narrativas afetivas sobre ancestralidade

A pandemia nos trouxe muitos desafios de toda ordem, mas estamos empreendendo esforços para resistir e superá-los. Para tanto, é preciso aprender com a miríade de dificuldades que nos foram impostas, nos redescobrir, para nos reconstruir no presente, a fim de iluminar com esperança nossos sonhos de futuro melhor.

A reflexão que buscamos responder nesta discussão é a seguinte: Que narrativas das poéticas do cotidiano familiar evocam temáticas ligadas à ancestralidade?

Dessa forma identificamos que as narrativas visuais e verbais das Poéticas do Cotidiano Familiar apresentaram elementos visuais que nos permitiram relacioná-los ao macroconceito de ancestralidade, tais como: pessoas (relacionadas ao afeto, laços de família, cuidado e carinho); bebidas (chás e café – ligados à ideia de cura, de encontro, da relação humano-natureza e do sagrado feminino); plantas (ervas, flores, cascas de árvores – relativos à cura, ao cuidado, sagrado feminino; à relação humano-natureza); cores, linhas e fios (pintura, costura e bordado – ligados à cura, ao equilíbrio emocional, psicológico, prazer sociocultural, memórias afetivas). Essas temáticas encontradas reiteradamente, sob formas diferentes, indiciam para o macroconceito da ancestralidade.



As narrativas dos textos escritos e visuais tornaram patentes como algo tão pequeno – vírus – fez com que percebêssemos que a vida é sistêmica, passageira, e que: a efetividade do cuidado só é válida se for para todos; a arte nos ajuda a compreender o que estamos passando nesse tempo de pandemia, pois, nos fala daquilo que não foi, até então traduzido em palavras; a cura pelas ervas, chás tão difundidos por nossos ancestrais foram revisitados e revalorizados. Enfim, a maioria das narrativas, se reporta ao amor como reforço dos laços familiares, do equilíbrio e da cura. Mas, se para experienciar formas de amar e de poetizar consciente conectada é necessário autoconhecimento e cuidado, percebemos que os partícipes o fizeram com propriedade.

Nas análises dos temas atinentes à ancestralidade destacamos em primeira instância, a necessidade de abordá-los segundo a teoria da complexidade, haja vista a multiplicidade que cada tema apresentava. Em segundo lugar que, o tema da ancestralidade pode ser tomado, como como um grande continente onde podem ser abrigados temas valiosos. Destarte, este consiste em um macroconceito e, mais que isso, uma filosofia, uma ética.

As poéticas visuais e verbais analisadas sob a égide A/r/tográfica foram perspectivadas tridimensionalmente. Do ponto de vista artístico, as poéticas assumiram formas, técnicas, cores, linhas e texturas diversificadas. Muitos trabalhos tiveram intervenção de matiz artesanal, outros optaram pelo digital e, alguns pela mescla de ambos. O que evidencia a hibridez característica, não apenas da arte, mas da contemporaneidade como um todo. As narrativas visuais apresentam originalidade, criatividade, subjetividade e pertinência temática, além de articulação com as narrativas verbais que as acompanham. A hibridez das poéticas as coloca na condição artística de campo ampliado, isso é, constitui-se no “entre” – fotografia, recorte e colagem, bordado, pintura, montagem e texto poético escrito. Na perspectiva do(a) professor(a) de arte observamos os trabalhos sob o viés freireano: texto, contexto, pretexto. Os partícipes pronunciaram-se enquanto sujeitos, em textos de forma duplicada, verbo-visuais, promovendo dessa maneira, leituras e construções subjetivas de mundo, as quais se constituíram em pretextos (poéticas), derivadas do texto (fotografias de família), produzidos em contexto de pandemia da Covid-19. Esse duo visuo-verbal faz-nos lembrar do modo como Freire ministrava suas aulas de alfabetização para adultos, com o uso de textos ou narrativas visuais como ferramenta ou palavra geradora.

Além do exposto, essas poéticas podem ser utilizadas pelos professores como dispositivos junto aos seus educandos em sala de aula, a fim de promover discussões sobre fotografia em (des)(re)construções nas quais reside a hibridez. Finalmente, sob

a perspectiva de o pesquisador analisar as poéticas na abordagem metodológica da A/r/tografia foi uma experiência especialmente rica, em face do movimento criativo, que, associado à teoria da complexidade, a tornou, ainda mais excitante e desafiador o processo de investigação.

Para nós, que acompanhamos esse projeto polifônico vimos quantas memórias foram narradas e, desse modo, tivemos pequeno exemplo de como vemos o Outro, bem como a nós mesmos, como vivemos, porque vivemos de determinado modo, do que necessitamos para nos aproximarmos dos sonhos e da invenção de um futuro melhor, no sentido de fortalecermos os laços de família, resignificando e ampliando para a família humana. Assim, artifiquemos o mundo com liberdade poética, com fé ancestral, com o cuidado de quem planta, borda, cozinha, cura e educa com amor.

Referências

AGAMBEN, Giorgio O que é um dispositivo? In AGAMBEN, Giorgio **O que é contemporâneo?** e outros ensaios; tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.

BASBAUM, Ricardo. Amo os Artistas-etc. In: MOURA, Rodrigo. (org.). **Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais**. Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf. Acesso em: 03 de nov. de 2020.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014.

CIURANA, Emilio Roger Complexidade: elementos para uma definição. In: CARVALHO, Edgar de Assis; MENDONÇA, Teresinha (Org.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

CNN Brasil. Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix Introdução: Rizoma. In DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1; tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 19. ed. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

hooks, bell. **Vivendo de amor**. In: Geledes, 2010, s/p. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-degenero/4799-vivendo-de-amor> Acesso em: 08 de nov. de 2020.

hooks, bell. **“Amar a negritude”**: a descolonização na luta antirracista. In: Geledes, 2020, s/p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/amar-a-negritude-a-descolonizacao-na-luta-antirracista/>. Acesso: 08 de nov. de 2020.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. Disponível em: <https://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_Rosalind_1979_2008_A_escultura_no_campo_ampliado.pdf> Acesso em: 05 de nov. de 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE-OPAS. Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=Foram%20confirmados%20no%20mundo%2086.749,8%20de%20janeiro%20de%202021>. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

SQUIRE, Corinne **O que é narrativa?** Civitas. Porto Alegre. Vol. 14. p. 272-284. Maio-ago. 2014. https://www.researchgate.net/publication/287812510_O_que_e_narrativa/link/5b44ab160f7e9b1c722065bc/download. Acesso em: 05 de nov. de 2020.

REPRESENTAÇÕES DOS CORPOS NEGROS NAS ARTES: UM ESTUDO SOBRE AS PERSPECTIVAS DE ARTISTAS EM TERESINA – PIAUÍ

Sabyrna Pohema Soares de Lima

Resumo: Embasada em uma abordagem qualitativa de caráter teórico-crítico e motivada pela revisão bibliográfica, esta pesquisa consiste na análise dos dados colhidos em entrevistas, seguindo o método de abordagem em pesquisa social, e objetiva compreender como os artistas locais têm representado os corpos negros em suas produções, levando em consideração a discussão de outras categorias como, gênero, raça e classe. Uma vez que os discursos alcançam e atravessam os corpos e suas representações de maneira distinta, tais atravessamentos condicionam uma visão por vezes deturpada que não obstante refletem nas produções artísticas do nosso cotidiano, eles estão nas músicas que cantamos, nos programas que assistimos, nas redes sociais, e etc. Mesmo reconhecendo as aberturas críticas existentes nas diferentes expressões artísticas fica o questionamento de como tem sido apresentadas essas experiências, pelos artistas locais, como os têm alguns ilustradores, performers e atrizes no nosso cenário, representando as visões destes corpos expostos em suas interpretações. Reconhecendo arte como um processo essencialmente comunicativo, que não pode ser desmembrado de seu contexto, ao pensarmos nas representações artísticas, visuais e sensoriais dos corpos negros, o que vemos? O que sentimos? E por fim, o questionamento central desta pesquisa: Quais são, de fato, as representações dos corpos negros que temos, enquanto artistas, adotado no campo das artes? Este artigo é o resultado conjunto do estudo das bases conceituais das categorias analíticas, e das vivências e experiências dos sujeitos entrevistados, que são quatro artistas, entre ilustradores, performers, artesãos, bailarinos e atrizes, que se inserem no “mercado” local de Teresina-PI.

Palavras-chave: Representações. Corpos Negros. Gênero-Raça-Classe.

Introdução

Vivemos em uma sociedade na qual os racismos nos atravessam diariamente, não raramente somos abordados por discursos que são por vezes segregadores, inferiorizantes e humilhantes.

“Eles querem um preto com arma pra cima/ Num clipe na favela gritando cocaína/ Querem que nossa pele seja a pele do crime/ Que Pantera Negra seja só um filme”. Essa letra do rap de Baco Exú do Blues, Blvesman (2018) demonstra alguns sentimentos que condicionam os questionamentos norteadores desta pesquisa. A “beleza exótica”, a “força” e a “teimosia” das “pessoas de cor”, os estereótipos relacionados às estéticas negras nos filmes, comerciais, propagandas e mesmo no mundo da moda, tudo contribui para passarmos a refletir o que leva a esses pensamentos, e em como estes são capazes de condicionar as representações já citadas.



Os discursos alcançam e atravessam os corpos e suas representações de maneira distinta. Tais atravessamentos condicionam uma visão por vezes deturpada, que não obstante reflete nas produções artísticas do nosso cotidiano, e eles estão nas músicas que cantamos, nos programas que assistimos, nas redes sociais, e etc. Mesmo reconhecendo as aberturas críticas existentes nas diferentes expressões artísticas questiona-se como tem sido apresentadas essas experiências, pelos artistas locais, como alguns ilustradores, performers e atrizes no nosso cenário têm representado esses corpos expostos em suas interpretações as visões desses corpos.

Reconhecendo arte como um processo essencialmente comunicativo, que não pode ser desmembrado de seu contexto, ao pensarmos nas representações artísticas, visuais e sensoriais dos corpos negros, o que vemos? O que sentimos? E por fim, o questionamento central desta pesquisa: Quais são, de fato, as representações dos corpos negros que temos, enquanto artistas adotados no campo das artes?

Este artigo é o resultado conjunto do estudo das bases conceituais das categorias analíticas e das vivências e experiências dos sujeitos entrevistados⁸, formando quatro artistas, entre ilustradores, performers, artesãos, bailarinos e atrizes, que se inserem no “mercado” local de Teresina- PI.

Gênero, Raça, Classe e a Dinâmica das Representações Sociais

Compreender como se dão as representações dos corpos negros requer um diálogo com diversas temáticas, para além de representações sociais falamos de aspectos relacionados à classe, raça e gênero, uma vez que esses corpos são resultantes de relações étnico-raciais, constroem diferentes identidades, estão presentes nas manifestações culturais e perpassam a vida social e a vida coletiva. Neste tópico discutiremos como estas representações dialogam com diferentes categorias de análise, e assim, como se espelham nos processos de produção de arte.

Representações sociais são sistemas de interpretação capazes de reger nossa relação com o mundo e com os outros, sendo capazes de organizar e nos ordenar, seja na conduta ou/e mesmo as comunicações sociais, da mesma maneira que também são capazes de intervir na assimilação de conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo nas expressões de grupos e nas transformações sociais. As formas como concebemos essas relações inscrevem-se nos quadros de pensamento pré-existentes e engajam uma moral social, que atribuem significações diversas e, quando partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse

8. Quatro estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal do Piauí, cujo o critério de escolha foi além da disponibilidade, a produção de conteúdo para além da instituição.

grupo, uma visão consensual da realidade, que serve de guia para as ações e trocas cotidianas que se espelham em suas representações (JODELET, 2013).

Alessandro de Oliveira dos Santos, Lia Vainer Schucman e Hildeberto Vieira Martins (2012) destacam, como na construção sócio-histórica do Brasil consumam-se as relações étnico-raciais com a separação entre brancos e não brancos e, como a partir desse pensamento construímos identidades raciais que constituem contrapontos, pois, “não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros”. (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012. p.175)

Então, mesmo que possamos conceber raça como resultante desse constructo social, ainda devemos reconhecer que, ao mencioná-la, nos remetemos a discursos sobre as origens de um grupo com base em traços fisionômicos, transpostos para qualidades morais e intelectuais, e por sua vez, às relações de poder capazes de hierarquizar a sociedade (SANTOS, 2013). O resultado, se evidencia através de severas desigualdades que comumente se traduzem em opressão, discriminação e a humilhação social.

Até então podemos identificar raça e classe como temáticas relevantes, para entender as origens das representações que vemos serem reproduzidas, porém não podemos ignorar uma terceira categoria nessa discussão, que é a categoria de gênero⁹, isso é exemplificado por Saffioti, em seu livro “O Poder do Macho” (1987), ao retratar “a ordem social das bicadas”, no sentido de apontá-la como um eixo de hierarquização geradora das desigualdades sociais que vulnerabilizam as mulheres (principalmente negras e pobres) em relação aos homens, como exposto a seguir:

Na “ordem das bicadas” neste país, a mulher negra ocupa a última posição. Ela é duplamente discriminada: enquanto mulher e enquanto negra. [...] cabem-lhe, fundamentalmente, dois papéis: o de empregada doméstica e o de objeto sexual. Sugere-se ao leitor que preste atenção na publicidade de produtos de limpeza na televisão. Geralmente, o produto é recomendado a patroa branca por uma empregada negra. Nas novelas, nas peças de teatro, as empregadas domésticas são, quase sempre, representadas por atrizes negras (SAFIOTTI, 1987, p.52).

9. Compreender a necessidade de expor a ligação entre as temáticas de gênero, raça e classe, é na verdade reconhecer que tais categorias não afetam os sujeitos de maneira isolada, e sim como fruto de da relação de diferentes aspectos da questão social. Como afirma Heleieth Saffioti (1987), essas categorias compõem o sistema de dominação-exploração, que consolida o “poder do macho, branco e adulto”, poder este visível na permanência do racismo, sexismo e mesmo nas relações e representações sociais presentes no cotidiano.



Retomando ao rap de Exú do Blues, “Me escuta quem ‘cê acha que é ladrão e puta/ Vai me dizer que isso não te lembra Cristo?” (BACO, 2018). É relembando esses versos, que podemos traçar uma congruência entre as categorias de gênero, raça e classe, pois observamos as posições sociais, adotando o parâmetro de padrões estabelecidos pelos gêneros racialmente dominantes, o que posiciona na hierarquia social chamada por Saffioti (1987) de, “ordem das bicadas”, com mulheres brancas abaixo de homens brancos, os homens negros abaixo de mulheres brancas e, por fim, mulheres negras abaixo dos homens negros, e conseqüentemente a visão criticada pelo rapper de “ladrão e puta” .

Assim, raça, gênero e classe neste trabalho são considerados como categorias político-sociais, em vez de meramente biológicas, reconhecendo seus atravessamentos não somente no campo psicológico, mas também no pensamento social, onde são capazes de afetar a forma de percebemos o mundo ao redor, os indivíduos e mesmo a maneira como os visualizamos nos meios. Ou seja, como essas relações étnico-raciais constroem as representações sociais tal qual muitas vezes nos é comumente apresentada, é uma relação mencionada por Jodelet, (2013):

Deste ponto de vista, as representações sociais são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade. Ou seja, está-se interessado em uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte, os processos, e constituído, os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento que tem sua especificidade em seu caráter social. (JODELET, 2013 p.42).

Esses produtos e processos se traduzem no cotidiano como parte das especificações das representações e mesmo em seu estatuto epistemológico, onde há a predominância de um caráter prático, que se orienta embasado nas relações predominantes, como explica Jodelet (2013):

Um modo de conhecimento “sócio-cêntrico”, a serviço das necessidades, desejos, interesses do grupo. Esta finalidade, e o fato de que a representação é uma construção do objeto, expressiva do sujeito, conduz a um hiato (décalage) de seu referente. Este hiato deve-se tanto à intervenção especificadora dos valores e códigos coletivos, como às implicações pessoais e aos envolvimento sociais dos indivíduos. Ela produz três tipos de efeito no nível dos conteúdos representativos: as distorções, as suplementações e os desfalques. (JODELET, 2013 p.44)

As distorções citadas por Jodelet (2013) são todas as qualidades representativas dos indivíduos, acentuados ou minimizados de forma específica, o que para autora provocam diversas transformações na avaliação das qualidades de um objeto, de

um ato, para reduzir uma dissonância cognitiva, que resultam em suplementações e desfalques com a supressão de parte ou todas as qualidades do objeto.

A forma naturalizada como certos assuntos são tratados em sociedade são capazes de formular noções e conceber realidades que legitimam certas ações com determinados grupos de pessoas, traduzindo-se em estereótipos e em “clichês”, que são comumente vistos em novelas, filmes, profissões, cargos, funções, classes e afins, participando da construção das imagens representativas difundidas pelos recursos de comunicação social.

É a partir do diálogo entre essas temáticas, compreendendo a ação conjunta delas por sobre os indivíduos e a sociedade, que questionamos as perspectivas, os processos e a forma como tem sido representados os corpos negros entre artistas, como as representações traduzem, ou deixam de traduzir esses diálogos, de forma a compreender a natureza desses processos, e quais discursos dominam as produções.

No próximo tópico trago o breve relato de alguns artistas que se disponibilizaram a falar sobre suas versões e visões de mundo e de representação, para que, a partir desses relatos associados ao que apresentamos neste tópico, tenhamos respaldo para responder aos questionamentos apresentados no início deste artigo.

Os Artistas, as Representações e o Estado da Arte

Considerando arte como um meio indispensável para a união do indivíduo com o todo, capaz de refletir a capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias (FISHER, 1983) ou seja, como meio essencialmente comunicativo e experienciável, temos um contexto em que o artista pode ser compreendido como agente transformador de experiências e memórias, capaz de construir (e desconstruir) a partir de sua realidade, sendo comunicadores, expositores e críticos da mesma.

Embasada em abordagem qualitativa de caráter teórico-crítico e motivada pela revisão bibliográfica, esta pesquisa consiste na análise dos dados colhidos em entrevistas, seguindo o método de abordagem em pesquisa social descrito por Minayo (2001) de entrevistas semiestruturadas como meio de obter dados.

Não esquecendo a necessidade de manter a perspectiva crítica que, conforme Mazzoti passa a ser um item essencial na elaboração e execução de pesquisas:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. [...] A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (MAZZOTI, 1998. p. 179).



Foram entrevistadas(os), artistas da cidade de Teresina – PI, das(os) que atuam na cidade de Teresina-PI como, ilustradores, grafiteiros, arte educadores da dança e do teatro, formando ao todo quatro entrevistados a saber: Valmira Sabino, artista plástica e arte educadora em formação; Lorena Nolêto, técnica em teatro, artista plástica, poetiza e artesã; Insólito Descontente (Carlos Henrique da Silva), performer, ilustrador e arte educador em formação; Aline Guimarães, artista da dança, professora, ilustradora e iniciante no grafitti.

Orientados pelas perguntas do questionário¹⁰, esses artistas discorreram sobre suas percepções acerca da temática de maneira pessoal, dialogando com o objetivo desta pesquisa, e com seus conhecimentos nas áreas em que atuam, trazendo conteúdos dispostos na visão deles e assimilados nesta pesquisa junto ao diálogo dos autores já citados.

A Arte que eu Expresso

A concepção dos entrevistados do que é arte aparece nas entrelinhas de suas falas, mais especificamente ao serem questionados acerca de suas produções de seus objetivos e das suas mensagens, fazendo um diálogo direto com Fisher (1983), ao expor a arte com um resultado constructo de experiências, vivências e mesmo da percepção individual de seu locutor.

O primeiro questionamento que foi feito aos entrevistados foi, “Qual sua mensagem da arte que você faz?” A visão das representações dos corpos dialoga com episódios do cotidiano em todos os depoimentos, trazendo as referências que cada um dos artistas utiliza durante seu processo criativo:

Eu tento trazer arte como um espelho da realidade, onde esse reflexo que as pessoas vêem, atíça a sensibilidade interna, dando inúmeras interpretações para sentirem sem medo que exploda por dentro. Valmira. Bom eu acredito que tudo é uma arte política, uma arte de transformação, por que a arte são modos de ver, modos diferentes de ver a realidade, eu acredito que a arte é um meio de tranformar a realidade, seja de uma pessoa, seja de um espaço, seja de uma comunidade, é mas é aquela coisa, aquele trabalho de formiguinha. (Lorena, 2019).

O “espelho da realidade” e a “arte política” vistas nesse primeiro momento é um diálogo entre Fisher (1983) e Jodelet (2010), em que propõem um compêndio de experiências e ações que não passam neutras por cada indivíduo, e mesmo que seja resultado constructo da relação com o ambiente, ela incide em uma ação em relação a realidade, ao meio, e ao cotidiano.

¹⁰ Disponível no Apêndice.

Podemos também ressaltar as narrativas que atingem esses artistas de maneira pessoal, como cada um vivencia, reconhece e se inspira no seu cotidiano e transforma a mensagem que intenciona passar.

As minhas produções artísticas partem da minha realidade e do contexto sóciopolítico que estou inserido. Narrativas que muitas vezes denunciam um adoecimento psíquico, histórico, social. Mas na maioria das produções, busco provocações que façam pensar e dialogar sobre. (Insólito Descontente, 2019)..

É a mensagem da arte que eu faço, então, na minha arte eu quero muito representar o que eu chamo de desenhos de dança, porque eu venho da dança, é e meus desenhos, minhas pinturas, ilustrações, tem muito essa pegada de um movimento sabe, uma dança, que você percebe que tem uma poesia corporal. E também eu quero muito retratar aspectos da infância, da brincadeira, do popular. (Aline, 2019).

É importante que sejamos capazes de compreender a leitura da realidade feitas por esses artistas, por ser atravessada de diferentes aspectos, e mesmo que pareçam leituras distintas possuem similaridades com relação ao impacto visual no choque de realidades, à crítica aos contextos e às situações que vivenciam.

Como vejo as Representações dos Corpos Negros em minhas Referências Artísticas

Ao serem questionados, alguns dos entrevistados demonstraram certo receio, e uma maior demora em seus pensamentos para responder. Embora nem todos tenham questionado, durante as entrevistas, as origens de suas referências, todos deixaram claro as intenções de contrapor com o cotidiano, com os estereótipos e com as ausências de referenciais que consideram positivos.

Como uma resistência perante ao que está em volta, arrancando as raízes que foram implantadas na sociedade. (Valmira, 2019).

Então é as minhas referências artísticas estão mais no cotidiano, é... eu gosto muito de fazer com que a arte toque as pessoas de alguma forma e é eu acredito na arte dessa forma, como transformação, eu já falei. E de uns tempos pra cá eu tenho tentado desmistificar, aliás nem é desmistificar, mas despadronizar a arte em relação a branquitude. (Lorena, 2019).

Não só em pinturas, as referências artísticas negras, assim todos os negros, bailarinas negras, grafiteiros negros, tudo isso me ajuda a querer continuar e a querer retratar a nossa cultura dentro no que eu quero representar. (Aline, 2019).

Termos como, “arrancando raízes”, e “transformação” demonstram como a percepção de realidade desses é repleta de racismos e representações que, de certa forma marginalizam os corpos negros, retomando ao que Santos (2012) diz, não se



tratar de invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor que se associa a estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros.

Nesse momento podemos frisar o reconhecimento do artista enquanto sujeito e corpo negro, não somente no espaço em que ele vive, mas o reconhecimento, enquanto sujeito negro, das suas percepções em relação ao que o atinge temos uma visão pessoal, até mesmo de como chegam essas referências, quem as transporta, como elas chegam e como elas influenciam.

Tá, é de início não existia referências de corpos negros pra mim, eu não tinha essas referências e também não reproduzia elas, minhas referências eram mangás, eram referências do oriente, japonesas, então eu reproduzia muito elas no meu trabalho, mas após eu me reconhecer como sujeito negro, como sujeito político também foi que eu comecei a desenvolver um interesse e procurar, né quais são os artistas negros que a gente tem numa cena assim histórica de arte assim, mundial e regional também. Aí a partir daí foi que eu comecei a reproduzir, de referências tem muitas, hoje eu gosto muito do trabalho do Basquiat. (Insólito Descontente, 2019).

Carlos (Insólito Descontente) e Aline identificam-se como negros e, em suas falas notamos uma dupla preocupação, não somente de origem das referências, mas de como estas tem sido visualizadas pelos demais públicos

Mas essas referências também são preocupantes, preocupantes no sentido de, como ocorrem essas reproduções dos corpos negros é hoje no meu trabalho, essas representações partem muito da minha realidade e eu brinco muito com o adoecimento, assim psíquico, então essas representações desses corpos negros são corpos adoecidos, são corpos que denunciam uma dupla, tripla jornada de trabalho e por aí vai. (Insólito Descontente, 2019).

As preocupações de Carlos, se inserem no contexto apresentado por Jodelet (2013) entre distorções, suplementações e desfalques, em que vemos como os discursos perpassam diversas camadas até chegar à arte e ao artista.

As Perspectivas/Intenções/ Vontades/ Mensagens que descrevo Nestes Corpos

Aqui retornamos ao questionamento central deste trabalho, como os artistas têm, no cenário local, representado corpos negros? Nesse ponto podemos localizar as principais motivações dos entrevistados, e para além dessas motivações podemos ter uma noção das perspectivas que eles nos apresentam, sendo capazes de alcançá-los por meio de suas produções.

Imagem 1 – “Drenagem”, 2019. Valmira Sabino, Técnica: desenho a lápis/lapiseira. Tamanho: A4.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

E falando de sua produção, ela diz:

Esse desenho da série de drenagem eu gostei de brincar mais com a anatomia humana (...) eu não gostaria muito de atribuir significado, mas drenagem é você meio que colocar pra fora, ou drenar o que tem dentro de você e fazer isso de modo surreal, porque nessa série drenagem eu gostaria que as pessoas drenassem esse sentimento, por exemplo eu coloquei esse pássaro morto que é algo que a gente não vê, e tem um significado ligado a morte, de melancolia, de percepção o pessoal pode querer ligar aos iluminati, mas é sobre a drenagem das pessoas, como algo não tão surreal quanto parece. (Valmira, 2019).

A artista visual faz uma declaração em que, segunda ela, a representação feita “Têm inúmeras possibilidades, a interpretação vem de diferentes lados e becos, mas um dos focos principais seria mostrar como resistência.”

Lorena Nolêto é artesã, atriz, poeta, e artista visual. Em sua assertiva declara que tem feito um esforço para incrementar em seus trabalhos maior representatividade: “No caso, eu quando vou desenhar agora eu tô tentando fazer corpos gordos, que é minha área de militância, no caso de mulheres, e corpos gordos negros, é, sempre tô tentando colocar traços negróides por exemplo”.

Muito embora não tenha disponibilizado imagens de seus recentes trabalhos, ela discorre sobre a relação que deseja trabalhar no diálogo de suas produções com a realidade:

No caso do teatro, é eu e meu coletivo, é feito mais por mulheres negras, e tem uma diversidade de pessoas bem grande, e a gente tenta levar a arte pra periferia, no caso, meu amigo que é co-fundador do coletivo, tem um

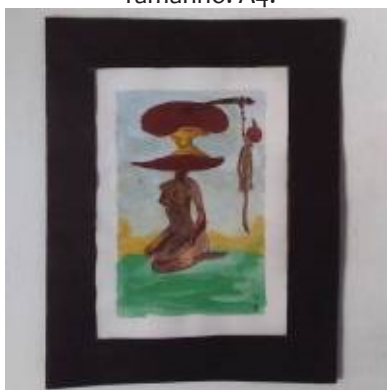
projeto e aí a gente leva a arte pra cidade dele que é Cabeceiras do Piauí, e lá tem muitas crianças, e vejo que a população lá a maioria é negra, já fiz muitas oficinas lá, pra crianças, pros professores.

E assim é tentar quebrar essas barreiras de diferenças raciais através da arte, mostrar que todo mundo é igual, independente da cor da sua pele, que a arte ela tá aí pra todo mundo que ela não deve segregada e não deve ser só a arte do museu do Louvre.

E sim eu acredito que ainda tem muito o que fazer a respeito dessas representações, até porque não é só a arte, o racismo é estrutural então a arte não tá de fora, então só me resta fazer o trabalho de formiguinha que eu falei no começo. (Lorena, 2019).

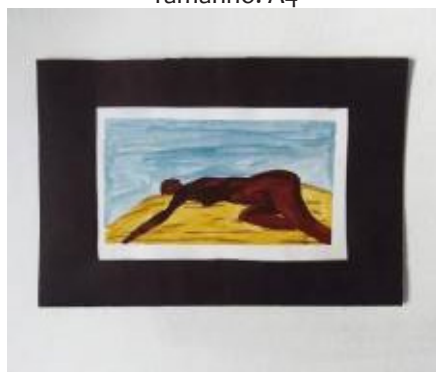
Carlos ainda, com suas preocupações acerca da natureza de referências, fala acerca de suas intenções ao fazer suas produções. Ele evidencia: “Eu uso a arte como uma ferramenta, como uma ferramenta de sobrevivência pra mim mesmo enquanto ser, enquanto indivíduo”.

Imagem 2 – “Suicídio”, 2019. Carlos Henrique – Insólito Descontente. Técnica: Têmpera Magra. Tamanho: A4.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Imagem 3 – “Sossego”, 2019. Carlos Henrique – Insólito Descontente. Técnica: Têmpera gorda. Tamanho: A4



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Eu busco virar o jogo, virar essa lógica, porque a muito tempo apesar da arte, a arte sempre existiu, (...) ela não nasceu com o sistema, por exemplo o sistema capitalista ou qualquer outro sistema (...) mas eu acredito

que dentro dessa sociedade é necessário a gente virar o jogo, virar essa lógica, eu acho que quando a gente vira essa lógica a gente começa a ter representatividade, começa a ter imagem e consequentemente começa a ter um local que a muito tempo a gente não tinha. (Insólito Descontente, 2019).

Ele acrescenta a necessidade de comunicar esse sentimento, de falar desse espaço: “Às vezes o nosso lugar era um lugar nenhum, então eu acho que é isso é ter história, quer dizer a gente sempre teve história, mas é falar da nossa história, acho que é isso.”

Quando Carlos fala da necessidade de ocupar um espaço, que nas palavras dele, “as vezes era lugar nenhum” há como pôr em paralelo esse sentimento de necessidade, como também ver-se e colocar-se nos espaços, com o sentimento expresso por Aline ao falar de seu trabalho:

O que eu represento muito nas minhas ilustrações, antes eu nem percebia que eu fazia isso mas, uma coisa não intencional, mas agora bem consciente, eu pinto muito pessoas negras, eu não consigo pintar pessoas brancas, é e aí eu pinto pessoas negras, crianças negras, mulheres negras, homens negros e trazendo aqui pra nossa cultura, Teresina Piauí, nordeste, uma coisa mais popular que conte as nossas festas, crenças, nosso cotidiano, a nossa força de uma pessoa negra apoiar outra pessoa negra. (Aline, 2019).

Imagem 4 – “Realeza”, 2019. Aline Guimarães. Técnica: Lápis de cor. Tamanho: A5.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Imagem 5 – “Realeza”, 2019. Aline Guimarães. Técnica: Lápis de cor. Tamanho: A5.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Verificamos expressa, nas palavras da artista, a necessidade de ilustrar com beleza e cuidado o que ela chama de “a nossa força, de uma pessoa negra apoiar outra pessoa negra”, e ela continua:

Eu tenho até uma série nova de ilustrações que o nome é realeza, que eu coloco o que começou sendo crianças (representadas em brincadeiras) e continuou evoluindo pra uma coisa que eu não sei o que é, mas é tipo, não fazer pouco dessas pessoas que são negras, e sim referenciar e tratar como realmente realeza, até como majestade, enaltecendo mesmo o nosso lugar de direito. (Aline, 2019).

As preocupações e o carinho em representar esses corpos são visivelmente expressos em suas produções.

Considerações Finais

Durante as falas foram citadas as desigualdades, o adoecimento mental resultante das mesmas, bem como a preocupação com a origem das referências que são adotadas, e mesmo a natureza destas, os depoimentos abordaram as preocupações que não deixam de dialogar com os autores que adotamos como parte do referencial teórico. Assim há um inegável diálogo entre gênero raça e classe, que são ressignificados pelos entrevistados.

Podemos perceber a necessidade dos artistas de visualizarem não somente em suas referências, mas também em suas produções, a necessidade de ressignificar os espaços em que aparecem os corpos negros. Como diz Aline, “referenciar e tratar

como realmente realiza, até como majestade, enaltecendo mesmo o nosso lugar de direito”, a necessidade de modificar a “ordem das bicadas” (SAFIOTTI, 1987), ou “virar o jogo” como diz Carlos, tudo nos direciona para uma leitura da realidade para além do que nos é apresentado, suas significações e as representações das resistências.

Referências

- BACO, **Bluesman**, EAO Records, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xFz8zZo-Dw>. Acesso em: 25/11/2019.
- FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- JODELET, D.: **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In D. Jodelet (Ed.) Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.
- MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SAFFIOTTI, Heleieth. Poder do macho. **O poder do macho** - São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica).
- SANTOS, A. O.; MARTINS, E. ; COLOSSO, M. **Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 15(3), 118-133. São Paulo, SP, set.-dez. 2013.
- SANTOS, A. O., SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. **Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnicoraciais**. Psicol. cienc. prof., 2012, vol.32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca12.pdf>. Acesso em: 29/08/2019.

APÊNDICE – Roteiro da entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual sua mensagem da arte que você faz?
2. Como você vê representações de corpos negros em suas referências artísticas?
3. Com quais perspectivas/intenções/vontades/mensagens você representa esses corpos?

VIAGEM IMAGINÁRIA AO LUGAR GÊNERO-CAIXA: SENSAÇÕES DA EXPERIÊNCIA

**Maria Dolores dos Santos Vieira &
Wanderson William Fidalgo de Sousa**

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa de Iniciação Científica (ICV) realizada em uma Universidade Pública Federal do estado do Piauí, no período de julho de 2019 a setembro de 2020, intitulada: Metodologias Sensíveis nas Práticas Formativas do Curso de Pedagogia: O gênero na abordagem Sociopoética, e tem por objetivo descrever as sensações da experiência de uma viagem imaginária ao lugar Gênero-Caixa. A metodologia se deu pela abordagem Sociopoética, método coletivo de desenvolvimento do conhecimento na perspectiva de Petit (2014); Adad (2014); Gauthier (2012). Em atendimento a um dos princípios que embasa a pesquisa Sociopoética instituímos o grupo-pesquisador com seis estudantes do Curso de Pedagogia em oficina de negociação na qual, também, negociamos o tema-gerador: o gênero na formação inicial do Curso de Pedagogia e para além dessa, foram realizadas mais duas, a saber: oficina de produção dos dados e de contra-análise desses. Neste escrito, utilizamos a viagem imaginária, momento de iniciação da oficina de produção dos dados e nos referimos apenas as sensações da experiência descritas pelo grupo-pesquisador durante a viagem ao lugar Gênero-Caixa, técnica artística criada para disparar as sensações. As discussões da categoria de análise gênero são sustentadas por autoras e autores como: Elían (2013); Vazquez (2014); Louro (1997); Cardoso, Oliveira e Dias (2015); Butler (2014) entre outras e outros. Os resultados descrevem sensações da experiência da viagem imaginária que nos levam a pensar o gênero na formação inicial atravessado pelo racismo, machismo e preconceito religioso. Nesse sentido, ainda foram localizadas, sensações da experiência carregadas de tristeza, melancolia, frieza, medo, discriminação. Foram descritas outras como a de viver o gênero em uma sociedade tóxica, com falta de oportunidades, situações e contextos de sufocação, opressão, violências simbólicas em decorrência dos desvios dos corpos que rompem as fronteiras do gênero que lhe é atribuído.

Palavras-chave: Viagem imaginária. Sensações da experiência. Gênero.

Considerações Iniciais: preparando o corpo para outra viagem...

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Iniciação Científica (ICV) realizada em uma Universidade Pública Federal do estado do Piauí, no período de julho de 2019 a setembro de 2020, intitulada: Metodologias Sensíveis nas Práticas Formativas do Curso de Pedagogia: O gênero na abordagem Sociopoética.

Este escrito é, também, parte do Projeto de Pesquisa Gênero entre Interditos da Formação: saberes, experiências e lugares do gênero produzidos com jovens discentes do Curso de Pedagogia, que foi desenvolvido no período de 2016 a 2020 na universidade já mencionada e, nesse recorte, tem como objetivo: descrever as sensações da experiência de uma viagem imaginária ao lugar Gênero-Caixa.

A viagem imaginária experimentada pelo grupo-pesquisador (participantes/copesquisadores) dessa pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) experimentada a partir da abordagem Sociopoética é, sobretudo, a narrativa dos atravessamentos do grupo-pesquisador ao lugar Gênero-Caixa, visto que a pesquisa realizada buscou trabalhar com as questões de gênero na formação inicial de estudantes do Curso de Pedagogia dessa instituição.

Para empreender a viagem como passageiros do tempo, que possibilita o reencontro com o vivido faz-se necessário o regaste da jornada que nos trouxe até aqui, não na condição de quem escuta uma história de longe, mas de quem se mistura a ela para sentir e viver a aventura de viajar a sua própria viagem imaginária, através de como foi e como será descrita a experiência. Quem sabe de fato será quem viveu? E se nem essas pessoas o souberem, por que se despregaram de si e foram ser outras?

A Sociopoética, essa ciência vida, possibilita tanto o devaneio como a vivência do real, pois uma é a outra sem a pretensão de provar, cientificamente, que o é. Por essa via efetivamos a pesquisa com a formação de um grupo-pesquisador, com discentes do Curso de Pedagogia dessa universidade. O nosso desejo era provocar rupturas conceituais, invadir a pedagogia de pedagogias várias, híbridas, mestiças, mutantes. Pareceu-nos potente a viagem, e a pensamos com roteiro torto de quem deseja chegar a lugar nenhum, ao lugar do nada, pois nele é que nos desdobramos naquilo que somos.

Eram seis corpos viajantes, sete como o corpo facilitador. Quantos pensamentos? Difícil mensurar. Pensamentos escapam, borram as fronteiras e criam entrelugares do nada, pura potência viajante do tempo das coisas fugidias que nos amedrontam, porque são descontroladas. Com passageiros insanos, loucos, abrigados em suas taperas, nós seguimos a viagem ao lugar Gênero-Caixa. Agora convidamos você, leitor/a para embarcar nesse viajar de outro modo e experimentar as sensações da experiência.

Metodologia: itinerários em linhas de fuga

A metodologia se deu pela abordagem Sociopoética, método coletivo de desenvolvimento do conhecimento, na perspectiva de Petit (2014), Adad (2014) e Gauthier (2012). Em atendimento a um dos princípios que embasa a pesquisa Sociopoética instituímos o grupo-pesquisador com seis estudantes do Curso de Pedagogia em oficina de negociação na qual, também, negociamos o tema-gerador: o gênero na formação inicial do Curso de Pedagogia e para além dessa, foram realizadas mais duas, a saber: oficina de produção dos dados e de contra-análise



desses. Neste escrito utilizamos a viagem imaginária, momento de iniciação da oficina de produção dos dados, e nos referimos apenas às sensações da experiência descritas pelo grupo-pesquisador durante a viagem ao lugar Gênero-Caixa, técnica artística criada para disparar as sensações. As discussões da categoria de análise e gênero são sustentadas por autoras e autores como: Elian (2013), Vazquez (2014), Louro (1997), Cardoso, Oliveira e Dias (2015), Butler (2014), entre outras e outros.

Em pesquisas com a abordagem Sociopoética somos suleados por cinco orientações: 1) a formação de um grupo-pesquisador, no qual cada participante é ativo em todo processo, e pode interferir no devir da pesquisa; 2) o grupo-pesquisador é formado por culturas dominadas e de resistência; 3) o corpo inteiro é utilizado como uma fonte para pensar, conhecer, pesquisar e aprender, visto que o mesmo tem saberes ancestrais armazenados em si; 4) o corpo tem capacidade criadora, por isso, a importância da utilização de técnicas artísticas para produção de dados e, a 5) é sobre a responsabilidade ética, política, noética e espiritual do grupo-pesquisador (GAUTHIER, 2010; ADAD, 2014).

Principiamos, preparando o corpo para a experiência e, desse modo, criamos um roteiro guiado para a viagem imaginária. É importante esclarecermos que a Sociopoética se vive, não se faz. Ela é a vida que emerge em nós, vinda de nossas profundezas. Nesse tempo de isolamento social, de lonjuras entre os corpos, do não viver próximo, do se ver mediado pelo celular, pelo computador, o conhecimento, a vida, ela é ponte. Esses são tempos de cortes do corpo, não vemos as pessoas por inteiro, não atinamos sobre a sua linguagem corporal e o rosto, precisamos nos ligar para além das redes sociais.

Problematizando esse contexto que esvazia as humanidades, interrogamos: como é possível viver a Sociopoética à distância? É outra Sociopoética, essa que escancara a falta dos odores do suor, as ausências dos toques entre os corpos, da linguagem circulante do olhar, da entrega das pessoas às suas interioridades. De resto, salvou-se a solidão com a qual cada copesquisador/a viveu a experiência. Houve quem viajasse da sala, do quarto, da cozinha, do quintal, do canto da casa. A proximidade veio emanada de energia e essa atravessou, não pela internet, mas pela espiritualidade, os corpos que se juntaram de longe e se fizeram um corpo coletivo. Essa é a Sociopoética remota? Não, esse é um modo de sociopoetizar a vida quando ela está fatigada de morte. Com essa hibridização Sociopoética demos início à viagem imaginária ao lugar- Gênero-Caixa.

O grupo-pesquisador foi guiado pelo pesquisador facilitador que o orientou para a preparação do corpo, antes da viagem imaginária, de modo que fosse possível encontrar em sua casa, um lugar calmo, em que pudesse ficar sozinho, que tivesse

silêncio e que se sentisse em paz. Foi solicitado, também, que encontrasse uma posição confortável, fosse essa no chão, ou em outra condição que pudesse relaxar para ouvir as orientações e, principalmente, se desprender do mundo exterior.

Utilizamos para essa prática Sociopoética, a plataforma *Google Meet* e antes da oficina entramos em contato com o grupo-pesquisador via *Whatsapp*, confirmando a presença e as suas condições para oficina que propusemos em momento anterior do desenvolvimento da pesquisa de ICV e que, naquela data se concretizaria. Esse movimento é um deslocamento que fazemos antes de qualquer atividade Sociopoética em muitas variantes. Quem facilita uma oficina Sociopoética sabe que tudo pode acontecer, não há garantias de que a experiência dê certo, há todo um cuidado para que o grupo-pesquisador tenha o ambiente e os materiais que serão utilizados na oficina. Nessa, os cuidados foram redobrados, porque a internet em nosso país, em nosso estado Piauí, em Teresina, nas periferias, não tem ainda estrutura para suportar esse tempo de remotividade.

Nesse caso escolhemos tratar do primeiro momento da oficina de produção dos dados, que foi a viagem imaginária como relaxamento, e ao mesmo tempo dispositivo da produção das sensações da experiência, que é o tecido que nos interessa nesse tecer dos fios das narrativas do grupo-pesquisador. Abaixo o roteiro com o qual guiamos a viagem imaginária.

Quadro 1 - A VIAGEM IMAGINÁRIA: Corpos à deriva

Agora você vai fazer uma viagem imaginária ao lugar Gênero-Caixa. Deitado ou sentado, de olhos fechados, procure relaxar, respire bem devagar, até sentir-se calmo. Imagine-se entrando nesse lugar Gênero-Caixa. Como é esse lugar? Como seu corpo se sente dentro dele? Você caminha dentro do lugar Gênero-Caixa e percebe que existem muitos outros lugares-caixa dentro dele. Quais são os outros lugares-caixa? O que tem nesses outros lugares-caixa? O que você sente nesses outros lugares-caixa? Você quer sair desse lugar. Como você consegue sair desse lugar Gênero-Caixa? Você consegue escapar desse lugar e começa a voltar da viagem imaginária, começa a sentir seus braços, suas pernas, escuta a sua respiração e vai acalmando o seu corpo, abre os olhos e se senta de volta no lugar onde estava.

Fonte: Arquivo da pesquisa

O roteiro em tela foi seguido sem atropelos, apenas com um estranhamento maior de viver a viagem de forma online, de estarmos em um mesmo ambiente virtual e em diferentes espaços físicos de nossas casas. Cada corpo, produzindo as suas sensações sem o sopro da respiração do outro, o cheiro das misturas de perfumes,



o calor que a junção dos corpos no mesmo espaço produz. O estranhamento da Sociopoética que une o separado, o não visto, mas enxergado, foi muito potente.

A Sociopoética se deslocou até o grupo-pesquisador e o enredou de muitos modos em suas pessoalidades e potências humanas, confirmando todos os seus cinco princípios, nessa contextura realçados em sua força e alcance. Tremores que o grupo-pesquisador, em suas vozes evidenciou, ao descrever as sensações da experiência. Como foi para ele entrar, caminhar, se perder e se encontrar no lugar Gênero-Caixa? O que foi território e desterritório nessa experiência? O que ficou no grupo-pesquisador em forma de sensações, emoções e afetos? O que foi visto durante a viagem encontra sentido no mundo? Como é o enfrentamento ao machismo, exclusão, heteronormatividade nesse lugar?

Resultados e Discussões: sem âncoras e bússolas

Após retornarem da viagem imaginária, as copesquisadoras e os copesquisadores foram orientados para a produção do seu lugar Gênero-Caixa, além de nomeá-lo e responderem a perguntas feitas durante a viagem imaginária, e que eram relacionadas a esse lugar. Segundo Gauthier (2010, p. 12-13), “o importante é que a produção dos dados aconteça imediatamente, quando os copesquisadores estão no melhor estado de relaxamento com a mente a mais vazia possível”.

Nessa guia, ainda em estado de potencialização, o grupo-pesquisador foi orientado a escrever sobre as sensações da experiência da viagem imaginária ao lugar Gênero-Caixa, e desse momento surgiram as seguintes produções subjetivas: **Sensações da Experiência da Viagem ao Lugar Gênero-Caixa-Minha-Vida; Sensações da Experiência da Viagem ao Lugar Gênero-Caixa-Metamorfoses; Sensações da Experiência da Viagem ao Lugar Gênero-Caixa-de-Surpresa; Sensações da Experiência da Viagem ao Lugar Gênero-Caixa-Transpondo-Fechaduras-Enferrujadas; Sensações da Experiência da Viagem ao Lugar Gênero-Caixa-Dentro-da-Caixa.**

Esses conceitos criados pelo grupo-pesquisador acerca das sensações da experiência da viagem imaginária são chamados de confetos (conceito+afetos), isso é, afetos mesclados na razão junto dos saberes do grupo-pesquisador que são as misturas íntimas que cada copesquisadora e copesquisador vão criando (ADAD, 2014; GAUTHIER, 2010).

Após as produções, o grupo-pesquisador fez uma socialização do Gênero-Caixa a partir das perguntas suleadoras realizadas durante a viagem imaginária. Nessa etapa de partilha dos saberes, o facilitador fez a escuta sensível ao grupo-pesquisador. Os copesquisadores e copesquisadoras pontuaram suas experiências

vividas em sociedade conforme seu sexo biológico e seus atravessamentos de gênero. Esse momento é do grupo-pesquisador e o facilitador deve evitar tecer análises em suas produções (GAUTHIER, 2015).

Assim, uma copesquisadora deu o seguinte nome a sua produção **Sensações da Experiência da Viagem Imaginária ao Lugar Gênero-Caixa-Minha-Vida**. Vejamos as sensações sentidas por ela: *“Sempre quando a gente vai fazer esses trabalhos sobre gênero e como aconteceu na viagem, sempre isso me remete às violências simbólicas que eu sofri na minha vida por ser mulher principalmente na adolescência”*.

Conforme Vazquez (2014, p. 104; grifo da autora), “[...] as identidades e subjetividades que constituem os indivíduos, são formadas em virtude do [...] processo de ‘sentir o peso’ do corpo, ou seja, o processo de assumir um sexo-vinculado com uma identidade sexual”.

Na esteira das ideias da copesquisadora e corroborando, também, com o afirmado por Cardoso, Oliveira e Dias (2015) que vai nessa direção teórica e, ainda parafraseando-os, arriscamo-nos a dizer que ela sente o peso social do seu corpo, pois ela se lembra das violências simbólicas sofridas em sua adolescência, e rememora a padronização que era delegada a seu corpo por ser uma mulher, deveria ser bem educada, ser delicada entre outros comportamentos ditos de mulher.

Atravessando as **Sensações da Experiência ao Lugar Gênero-Caixa-Minha-Vida**, outra copesquisadora deu seu depoimento sobre as **Sensações da Experiência da Viagem ao Lugar Gênero-Caixa-Metamorfoses**. Sobre as experiências e sensações sentidas ao estar nesse lugar ela diz: *“Dentro da caixa me senti sufocada, oprimida e nem um pouco à vontade”*.

A copesquisadora ocupa seu lugar de fala dentro do lugar Gênero-Caixa (RIBEIRO, 2017), pois sentir-se sufocada e oprimida por toda imposição que o (cis) tema tem sobre seu corpo de mulher em uma sociedade com heterossexismo latente e ficar em silêncio nega esse direito às mulheres que, ao contrário dos homens precisam lutar para ocupar o lugar de fala, porque a fala é potência, e através dela construímos discursos que libertam e alteram posições entre os gêneros para além das desigualdades e inferiorizações. Outra copesquisadora descreve suas **Sensações da Experiência da Viagem ao Lugar Gênero-Caixa-de-Surpresa** e afirma: *“Eu me senti presa, porque fiquei angustiada por estar dentro de uma caixa onde presenciei dificuldades como o medo, o preconceito, a discriminação, a sociedade tóxica e a falta de oportunidades e direitos”*.

Foi possível percebermos na fala da copesquisadora que esses atravessamentos são vividos por negros, mulheres e pela comunidade LGBTQIA+, nas quais esses corpos tornam-se corpos abjetos (BUTLER, 2014), isso é, corpos inexistentes, sem



direitos e suscetíveis a marginalização. Nas **Sensações da Experiência da Viagem ao Lugar Gênero-dentro-da-Caixa**, a copesquisadora seguinte argumenta: “o Lugar-dentro-da-Caixa é um local escuro e apertado”.

Somos instigados a refletir sob a sombra do que foi dito pela copesquisadora, que esse escuro e apertado tem relação com a pouca notoriedade de alguns corpos marginalizados, e o apertado torna difícil o deslocamento desses corpos na sociedade. Retornando ao que foi falado pela pesquisadora, suas sensações da experiência da viagem ao lugar Gênero-Caixa assemelham-se à realidade de muitos corpos que são vistos (a) como abjetos pelo (cis) tema. Por essa guia, os atravessamentos de cada copesquisadora e copesquisador são marcados por uma normatização sobre seus corpos.

Seguindo a trilha das sensações da experiência da viagem imaginária ao lugar Gênero-Caixa localizamos no trajeto, a descrição do copesquisador que ele titula **Sensações da Experiência da Viagem ao Lugar Gênero-Caixa-Transpondo-Fechaduras-Enferrujadas**. Ao ser perguntado sobre as sensações experimentadas ele salienta: “*Senti meu corpo todo revertido por uma arquitetura de espessura dura; concreto; revestidos meus membros, que tinham ângulos quadrados dificultando o caminho [...]*”.

O copesquisador sentiu o peso social em seu corpo (VAZQUEZ, 2014), e toda essa arquitetura e membros revestidos são moldados pela sociedade. Um corpo desviante que encontra dificuldades em seu caminho, por ser um corpo buscando perspectivas que possam romper e transcender a dualidade binária de gênero (LOURO 1997).

Nesse contexto, as exposições das Sensações da Experiência vivida pelo grupo-pesquisador ao lugar Gênero-Caixa possibilitaram ver marcas da cisheteronormatividade em suas falas, assim como as encruzilhadas sobre seus corpos femininos, masculinos, não binários, dissidentes, raciais e múltiplos (AKOTIRENE, 2019). Nessa mirada, corpos com marcadores sociais, principalmente por uma cisheteronormatividade compulsória, delegando características pré-estabelecidas, levando em consideração suas genitálias (ELIAN, 2013).

Perspectivando por meio das Sensações da Experiência ao lugar Gênero-Caixa foi possível afetar o grupo-pesquisador sobre questões de gênero e, a partir de suas experiências pensarmos em práticas formativas, com valorização da diferença e das diversidades humanas em seus múltiplos aspectos.

Reconhecemos que a pesquisa foi um momento de construção de saberes de forma coletiva, e que se tornou um acontecimento *poiético* (do grego *poiesis* = criação). Além disso, dentro das sensações experimentadas pelo grupo-pesquisador

foi criada uma ligação rizomática na qual o eu tornou-se nós com conexões da heterogeneidade de si e do outro (PETIT, 2014; DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Problematizamos mais uma vez o que vivemos, enquanto uma professora formada, que também não sabe o que isso significa, pois nos reconhecemos em *continuum* aprender e nosso discente orientando do curso de Pedagogia em formação, que também se reconhece aprendiz, então, qual o sentido de uma formação docente que não se fratura, não se racha? As sensações da experiência da viagem ao lugar Gênero-Caixa fraturaram e racharam velhos conceitos sobre esse lugar na formação docente. Estilhaços discursivos, posturais, ideológicos, culturais, sociais, classistas, religiosos foram expostos e vistos na viagem que mostrou paisagens dentro e fora do grupo-pesquisador.

(In)Conclusões: A viagem ao sem fim

Não são possíveis conclusões, porque o lugar Gênero-Caixa é enraizado nas estruturas sociais, mas por meio da pesquisa e com os saberes coletivos do grupo-pesquisador possibilitamos outros lugares de criação de dispositivos inventivos, como auxiliares para práticas formativas que cremos ser menos desumanas, invisibilizadoras, porque instituir o “normal” entre o diverso é extirpar a diferença e extinguir a vida em suas inteirezas.

As universidades em seus cursos de formação, de modo especial, em suas licenciaturas precisam discutir as questões de gênero na educação do contemporâneo. Consideramos essas ações como micropolíticas importantes quando buscamos a formação de seres humanos e não de corpos e todo esse processo formativo instituído na academia ocorre desde a formação inicial, fonte de nossa ânsia por outras rotas formativas menos silenciadoras e fechadas.

Trazendo luz para o nosso futuro profissional, na pele de pedagogos e pedagogas devemos ser suleados por questões contracoloniais e por meio da educação, esperamos ter uma formação com o outro e para o outro. Escolhemos tecer essa breve análise crítica aos modos de ensinar e aprender, pois, a partir de pesquisas como essa acreditamos ser possível a construção de conhecimentos diversos que afetam o coletivo, a ponto de pensar uma educação viva e inclusiva da diferença e da diversidade.

Nessa perspectiva, este trabalho foi, também, um momento de aprender com outras pessoas, particularmente, nesse tempo pandêmico de isolamento social e de escassez do afeto. Cada novo conhecimento é válido, e acontece singularmente em cada um, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação que se



deseja ver acontecer na escola, e na vida para além da educação fria dos gabinetes, das teorias que ensinam normas para o ensinar e o aprender. Este trabalho de iniciação científica é, antes de ser uma produção acadêmica, um empreendimento de militância que se valeu da experiência e da educação menor (BONDÍA, 2002; GALLO, 2012).

Os lugares Gênero-Caixa descritos pelo grupo-pesquisador, suas nuances e implicações para o estudo foram reveladoras e não podem se resumir apenas a esse escrito. Esses lugares Gênero-Caixa existem na academia, na família, na igreja, em diversas agremiações. Eles estão se proliferando e se fortalecendo cotidianamente, alimentados pelo machismo, pelo preconceito e pela discriminação.

As sensações da experiência da viagem ao lugar Gênero-Caixa descrevem sensações da formação inicial atravessadas pelo racismo, machismo e preconceito religioso. Nesse sentido, ainda foram localizadas, sensações da experiência carregadas de tristeza, melancolia, frieza, medo, discriminação. Foram descritas outras, como a de viver o gênero em uma sociedade tóxica, com falta de oportunidades, situações e contextos de sufocação, opressão e violências simbólicas, em decorrência dos desvios dos corpos que rompem as fronteiras do gênero que lhe é atribuído.

É uma questão humana e de vida. Não é uma demanda para a construção de novos discursos, mas de mudança de modelos instituídos de ser feminino e de ser masculino com foco na genitália. É sobre educar as novas gerações para o respeito, o cuidado, a apreciação ao outro ser humano, seja ele, desse ou daquele gênero, desse ou daquele sexo. Advertimos que, enquanto os cursos de formação não incluírem em seus currículos vivos a diferença e as diversidades, não haverá educação viva, e todas as vidas importam.

Foram descritas cinco sensações da experiência, e a unanimidade acerca do lugar Gênero-Caixa ser um lugar presente na vida do grupo-pesquisador é um dado que merece redobrada atenção, especificamente, quando esse lugar se instala na formação docente, e em outros diferentes ambientes sociais que causam clausuras nos modos de ser e viver das pessoas.

Diante do exposto consideramos que o objetivo do trabalho foi alcançado, uma vez que o grupo-pesquisador descreveu as sensações da experiência da viagem imaginária ao lugar Gênero-Caixa de forma potente. Essas sensações apontam implicações importantes para o tema-gerador investigado, qual seja: o gênero na formação inicial de discentes do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública Federal do estado do Piauí.

Finalizamos, deixando a possibilidade de outros itinerários, para novas viagens imaginárias que possam contribuir nos processos decoloniais, e oportunizem

saberes que enxerguem a diferença como diferença, e não como desigualdade e, nos auxiliem a pensar o direito de ser e viver das pessoas nos mais diversos espaços sociais, de modo especial, na academia onde elas possam ser elas mesmas, e não modelos que atendem à lógica do mercado, ao fabricarem estereótipos de modos de ser e viver, que desumanizam e hierarquizam as pessoas considerando gênero, sexo, raça, classe, território entre outros.

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: ADAD, et al. **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos Artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 de jan. 2021.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, pp. 250-274, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci_arttext. Acesso em: 25 de set. 2020.

CARDOSO, Helma de Melo; OLIVEIRA, Anselmo Lima de; DIAS, Alfrancio Ferreira. Marcas e aprendizagens da heteronormatividade em filmes infantis. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 2, p. 244-253, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n2.244253>>. Acesso em: 19 de set. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

ELIAN, Isabella Tymburibá. A heteronormatividade no ambiente escolar. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384968588_ARQUIVO_IsabellaTymburibaElian.pdf>. Acesso em: 28 de ago. 2020.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento: Metodologia de pesquisa sociopoéticas e estudos transculturais**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. Salvador: **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, 2015. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br>. Acesso em: 01 de set. 2020.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética**: O livro do iniciante e do orientador. Mimeografado, 2010.

GALLO, Sílvia. As múltiplas dimensões do aprender. In: **Anais Congresso de Educação Básica**: aprendizagem e currículo. Florianópolis. 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/265516018/Galo-Silvio-as-Multiplas-Dimensoes-Do-Aprender>. Acesso em: 11 de fev. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

PETIT, Sandra. Haydée. Sociopoética: Potencializando a Dimensão Poiética da Pesquisa. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa et al. (Org.). **Tudo o que não inventamos é falso**: dispositivos Artísticos para pesquisar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUCERE, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

VAZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. Sobre os Modos de Produzir as Mães: notas sobre a normatização da maternidade. **Revista Mosaico-Revista de História**, v. 7, n. 1, p. 103-112, 2014. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3984>. Acesso em: 18 de set. 2020.

UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE LETRAS DE MÚSICAS QUE RETRATAM A ESCRAVIDÃO NEGRA E O RACISMO NO BRASIL

Jessica Jacob Rodrigues de Sousa, Márcia Eduarda da Silva Lopes & Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

Resumo: História e Música são áreas diferentes do conhecimento, porém, em determinados contextos históricos existem aproximações entre estas que são expressas tanto pelos fatos, quanto por composições que venham a representar ou dizer desses fatos. Contextos históricos permeados pela música podem constituir-se como objeto de estudo por historiadores/as na busca de melhor aprofundar determinados conhecimentos históricos. As letras de algumas músicas possibilitam questionamentos ou aquiescência de fatos registrados na história, suscitando reflexões e, ou níveis conscientizadores de determinadas realidades, quer sejam, do passado, presentes ou possíveis futuros. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo geral, analisar letras de músicas que retratem a história da escravidão negra e o racismo no Brasil. Como objetivo específico, pretende-se discutir como essa temática é expressa nas composições. Assim, pormenorizam-se as músicas “Lei Áurea”, do Mestre Babalu; “Às Vezes Me Chamam de Negro”, do Mestre Luiz Renato; “Na Aruanda”, do Mestre Tucano Preto; “Um Dia na Senzala”, do Mestre Bigodinho; “Jogo de Angola”, de Clara Nunes. As letras versam sobre diferentes contextos do processo de escravização, abordam sobre o tráfico de africanos/as para o trabalho árduo, dizem dos maus-tratos, bem como, da força e orgulho em possuir traços ancestrais dos povos africanos. Buscou-se apoio teórico-metodológico nos argumentos produzidos por Costa (1999), que relata os principais fatos ocorridos da Monarquia à República; Napolitano (2002) trabalha a música popular brasileira; Mattoso (2003), que discorre sobre a escravidão na América, dando voz aos afrodescendentes; Pinsky (2010) discute a escravidão no Brasil; Monteiro (2012) versa sobre a ineficácia da Lei Áurea; Barros (2019) demonstra a aproximação entre História e Música, entre outros. A análise deixa explícita a desumanidade sofrida pelos povos dessa nação no processo de escravização negra, esclarece-nos quanto à ineficácia da Lei Áurea na libertação dos escravos, bem como relaciona o racismo social à possibilidade de sua superação, por meio do orgulho em possuir traços identitários culturais afrodescendentes. Revela ainda a força dos afrodescendentes e seus traços de herança cultural que impulsionam a luta pela liberdade e conquista de direitos.

Palavras-chave: Escravidão Negra. História. Música.

Introdução

No presente trabalho aborda-se a história da escravidão negra e o racismo no Brasil, a partir de letras de músicas, devido essas retratarem em sua constituição, acontecimentos inerentes a esses dois processos. Destaca-se que essa abertura, com relação à utilização de letras de músicas como veículo de conhecimento e objeto de pesquisa vem sendo possível após a Escola dos Annales¹¹ proporcionar

¹¹ A escola dos *Annales* é um movimento historiográfico francês do século XX fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929; se constituiu em torno do periódico *Annales d'histoire économique et sociale* tendo se destacado por preocupar-se com a História Social opondo-se a História positivista



a interdisciplinaridade. Esta é responsável por alargar a visão do pesquisador/a na busca do objeto, que pode estar relacionado à sua área de conhecimento, todavia, pode ser um material intimamente ligado a outras ciências. Dessa forma explicita-se a existência de um estreitamento entre as ciências, História e Música, que abre espaço para o diálogo entre ambas. Em letras de músicas podem-se encontrar aspectos que espelham a realidade do contexto de sua produção e nos remetam sobre os fatos passados, presentes e possíveis futuros. Assim, ocasiona-se a reflexão ou aquiescência desses, por expressarem posicionamentos sobre os acontecimentos contidos em sua composição. Dessa forma objetiva-se a análise da história da escravidão negra e o racismo no Brasil, por meio das letras das músicas “Lei Áurea”, do Mestre Babalu; “Às Vezes Me Chamam de Negro”, do Mestre Luiz Renato; “Na Aruanda”, do Mestre Tucano Preto; “Um Dia na Senzala”, do Mestre Luiz Bigodinho e “Jogo de Angola”, de Clara Nunes; para se discutir como essas temáticas são retratadas nessas composições.

Procedeu-se o trabalho de análise das composições musicais através das duas formas de interação entre a história e a música, tendo na primeira, a música, como objeto de pesquisa, e a segunda, como fonte a ser desvendada pelos historiadores/as, por se observar que,

Uma composição ou o registro de uma performance musical – pode ser fonte para a compreensão de aspectos históricos em geral. Através da fonte musical, podemos perceber estágios de desenvolvimentos tecnológicos, aspectos da cultura material, circunstâncias políticas, estruturas econômicas, padrões culturais, relações de gênero, transformações geracionais, processos de difusão (BARROS, 2019, p. 29).

Nos expressos do autor nota-se o esclarecimento da importância do estudo da música como meio de compreensão da sociedade. Essa se constitui por características culturais, políticas e sociais que dizem muito sobre o meio de sua produção. Assim, cada composição em questão possui particularidades que retratam a escravidão negra no Brasil, desde a captura na África, às práticas de maus tratos realizadas pelos proprietários das fazendas e seus capatazes, destinada aos/às escravizados/as quando estavam amontoados nas senzalas, dizem dos sofrimentos, dialogam sobre o racismo.

Outro ponto de destaque nas letras das músicas é a resistência dos povos escravizados, que se expressa principalmente pela formação dos quilombos e pelas revoltas causadas pelos maus-tratos durante o trabalho forçado e desumano, além

constituída pela objetividade dos fatos, assemelhando a História a crônica. FONTE: JUNIOR, Antônio G. Escola dos Annales. **InfoEscola**: navegando e aprendendo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annaes/>. Acesso em: 26, novembro de 2020.

do desejo de ser livre das correntes da escravidão. Percebe-se, nas composições, a presença da cultura africana por meio da dança. A capoeira expressa também como arma, na luta de resistência pela liberdade, bem como, nas expressões e devoções ligadas à sua religiosidade por meio do paraíso espiritual desejado: Aruanda¹².

Pormenoriza-se as letras das músicas

Observa-se na letra da música “Na Aruanda”, composta pelo mestre Tucano Preto¹³ a repetição do termo “Aruanda”, que é funcionalmente o refrão. Esse possui significado religioso, sendo a morada do criador do Céu e da Terra e remete a um paraíso para se descansar na eternidade. Essa palavra aparece como um chamamento por liberdade, desejo a ser alcançado por aqueles que buscavam viver livres da escravidão, causadora de todo aquele grande sofrimento, não só por forçar algo que era indesejável, mas por afastá-los de suas famílias, cultura e realidade de vida abruptamente. A princípio almejavam a volta para Terra a qual viviam antes de serem capturados/as, um espaço físico relacionado ao plano terreno, contudo, diante da percepção da impossibilidade de sair do Brasil e retornar à suas famílias e vida, passam a desacreditar no retorno. Entretanto imaginam a existência de um lugar que permitiria a liberdade, e assim elevam a visão do desejo terreno a um nível transcendente, em que a Terra pertence ao mundo espiritual, era apenas mística. Dessa forma ver-se a relevância do estudo das letras de músicas, para a possibilidade de conhecimento da história de maneira reflexiva e aquiescente, por essas possuírem em suas constituições – opiniões, subjetividade, traços culturais e sociais peculiares de cada sociedade.

Sobre essa composição apresenta-se a seguir alguns trechos que estão relacionados ao tráfico negreiro,

12 É conceito presente nas religiões afro-brasileiras, [...]. Descreve um local no mundo espiritual, [...] A palavra Aruanda, é uma corruptela ou uma forma diferente de se referir a Luanda”. **FONTE:** ARUANDA. **Wikipédia**, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aruanda>. Acesso em: 26, novembro de 2020;

13 Ricardo Oliveira nasceu em 19 de agosto de 1972, iniciou a Capoeira nos anos 80, na periferia de São Paulo, com o Mestre Pato. Fez parte do Grupo Abada durante vários anos, adquirindo conhecimento e experiências com o Mestre Camisa. Hoje, à frente da Associação Cultural Dendê Maruô Centro Integrado de Capoeira, afirma que seus objetivos são “preservar os valores da nossa ancestralidade para que possamos entender o porquê de estarmos aqui e, em especial, na capoeira”. **FONTE:** MILANI, Luciano. Entrevista exclusiva com Ricardo Oliveira o “Mestre. Tucano Preto”. Portal Capoeira, 2016. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/mestres/entrevista-exclusiva-com-ricardo-oliveira-o-qmest-tucano-pretoq/>. Acesso em: 26, novembro de 2020.



“Venho de longe, terra dos meus ancestrais. Eu fui acorrentado pra lá não voltar mais. Numa casa de madeira, um tumbiar flutuante sobre o mar. Assim eu fui trazido ao Brasil pra trabalhar” (MESTRE TUCANO PRETO).

O que chama a atenção é o fato de o compositor incluir-se como partícipe do tráfico negreiro, e escreve “*Venho de longe*”, declaração essa na primeira pessoa do singular. Subentende-se o reconhecimento do traço ancestral ao indicar uma possível participação como capturado, quando na verdade é uma ação impossível de ser realizada, devido ao lapso temporal. Então sente-se dessa maneira, a partir da percepção ancestral da captura dos seus antecedentes e deixa a abertura para o entendimento de que suas particularidades culturais, físicas, religiosas e étnicas estão alicerçadas em seu traço ancestral.

Encontram-se mais indícios desse reconhecimento na parte subsequente à citada, ao dispor que, “*Eu fui acorrentado, pra lá não voltar mais*”, ficando nítida a percepção deste como parte da história de seus ancestrais. Destaca-se nesta análise como detalhe indispensável à transmissão perceptível “do orgulho de ser afrodescendente”, que enaltece as vivências dos povos africanos acorrentados pela escravidão, por meio da sua inclusão nos fatos históricos ocorridos no período da escravidão menciona-se o tráfico negreiro e a chegada ao Brasil para a execução do trabalho forçado, isso sem distanciar-se dos reais acontecimentos comprovados na história.

Percebe-se entrelaçamentos entre a letra da canção e pensamentos teóricos, que dispõem compreensões sobre as mesmas ideias de captura, escravização, bem como da fase de adaptação dos escravizados. Comprova-se a possibilidade de utilização de composições, de músicas e do seu conjunto completo como objeto de estudo para os pesquisadores/as apresenta-se as seguintes ideias, “[...] o negro, ao chegar aqui, já tinha passado pela experiência da captura, escravização, transporte através do mar e o conseqüente desenraizamento, deslocado que era do seu habitat e de sua organização social”. (PINSK, 2010, p. 28).

Além disso destaca-se que o compositor faz alguns apontamentos a respeito da cultura e linguagem dos povos capturados, alarga a visão sobre esses processos por mostrar alguns dos seus aspectos particulares antes da captura, desmitifica assim a ideia de que os/as africanos/as foram apenas capturados e trazidos para trabalharem no Brasil, ou seja, os/as apresenta como influenciadores/as sociais, que têm parte na formação cultural brasileira, na medida em que os Senhores estipulavam que:

[...] tinham de ter escravos de diferentes origens, porque isso, ao seu ver, representaria diversificação de hábitos, línguas, religião, dificultando a

integração da população escrava e o surgimento de qualquer espécie de organização conduzida por eles. (PINSK, 2010, p. 34)

Entretanto, esse ato de coibir-se a defesa dos/as africanos/as escravizados/as abriu espaço para uma grandiosa diversidade cultural, responsável em parte pela miscigenação do país. E é uma parcela dessa mistura que se percebe no trecho da letra do mestre Tucano Preto, “*e na linguagem Jeje, Congo, Angola e Nagô, veio o povo Bantu que no Brasil chegou, com sua cultura, sua história, seu axé, os mistérios dos ancestrais e a força do candomblé*”.

Assim, os que sobreviviam ao processo de captura e travessia dos mares tinham destinos estabelecidos, o trabalho forçado em território até então alheio aos seus olhos que, a partir daquele momento tornara-se seu âmbito. E é o sofrimento ocorrido na realização desse trabalho que o compositor e mestre de capoeira Luiz Bigodinho¹⁴ descreve na letra da música “Um Dia na Senzala”. A ideia central é narrar em síntese o jugo dos capatazes e coronéis, com o propósito de apresentar a história brasileira. Não há apego aos detalhes de desumanidade cometidos, e mestre Bigodinho fala de forma implícita como “*sobre olho*” ou “*na vista do coronel*”, dando margem para se concluir, que não havia preocupação com os atos de maldade cometidos contra os escravizados, tanto que o compositor afirma “*negro sofria na senzala na vista do coronel*”, ou seja, mesmo estando consciente do que acontecia nada era feito para solucionar ou suavizar a situação,

Porém, no trecho, “*quem já foi na senzala um dia*” percebe-se que essa carência, possivelmente seja proposital por provocar a procura por informações. Pois, essa ida à senzala evidencia que, “*as habitações coletivas dos negros escravos eram construções bastante longas sem janelas (ou com janelas gradeadas) dotadas de orifícios junto ao teto para efeito de ventilação e iluminação*” (PINSK, 2010, p. 50). Isso pode ocorrer, não pelo universo físico, mas por meio da busca por detalhamentos sobre a escravidão e as desumanidades cometidas, sendo a percepção da estadia nessas moradias realizada pela imaginação pautada na realidade.

Os maus-tratos efetuados contra os escravizados geraram ondas de reações em busca da libertação, e “*nasceu no Brasil quilombo e quilombola, e todo dia negro fugia juntando a curriola*”, de Clara Nunes¹⁵. Nessa composição, intitulada “Jogo de Angola” narra claramente uma situação que retrata os caminhos trilhados e

14 Reinaldo Santana, conhecido na capoeira como Mestre Bigodinho, nasceu em 13 de setembro de 1933 na cidade de Santo Amaro, Bahia. FONTE: MESTRE BIGODINHO. **Frota Capoeira**. Disponível em: <http://www.capoeira.art.br/site/site/administrador/bigodinho>. Acesso em: 26, novembro de 2020.

15 Clara Nunes, nome artístico de Clara Francisca Gonçalves Pinheiro (Paraopeba, 12 de agosto de 1942 - 2 de abril de 1983), foi uma cantora e compositora brasileira e pesquisadora da música popular, de seus ritmos e de seu folclore. FONTE: SILVA, Fábio. Clara Nunes. **Cem por cento Samba**, 2020. Disponível em: <https://cemporcentosamba.com.br/clara-nunes/>. Acesso em: 26, novembro de 2020



os instrumentos utilizados para a conquista da liberdade através da força da luta concretizada pela capoeira. Atitude que se tornara necessária perante a situação de enclausuramento dos indivíduos que realizavam o trabalho forçado, uma vez que, a dura vida do trabalho pesado, aliada à péssima qualidade da alimentação e de moradia, haja vista que dormiam em amontoados humanos nas senzalas, causavam indignação e revoltas dos escravos. (MONTEIRO, 2012, p. 357).

A produção relata sobre a chegada dos povos africanos no Brasil. No fragmento, “no tempo em que negro chegava fechado em gaiola”, é nítida a crueldade cometida, em que se destaca o uso da palavra “gaiola”, constando como evidência de aprisionamento e da falta de liberdade contida em sua significância. Essa carência, segundo Clara Nunes, acarreta o refúgio para a formação dos quilombos. Isso porque, na tentativa de serem livres, os povos escravizados recapturados sofriam represálias dos donos de fazendas expressas também na composição da cantora em, “de estalo de açoite de ponta de faca e zunido de bala, negro voltava pra argola no meio da senzala”. Há uma riqueza de detalhes em cada trecho que auxilia na compreensão dos acontecimentos inerentes a escravidão, que facilita o desenho cronológico mental dos fatos.

Outro ponto que merece ser desmiuçado é quando a compositora enaltece o corpo, a arte, a alegria e a cultura dos povos,

“Dança guerreira, corpo de negro é de mola na capoeira, negro embola e desembola, é dança que era uma festa do dono da terra, virou a principal defesa do negro na guerra, tendo o que se chamou libertação”. (CLARA NUNES).

A compositora nos demonstra uma trajetória permeada de sofrimentos, lutas e conquistas, que foram possíveis por meio da utilização da capoeira como arma de guerra. Esta passava despercebida aos olhos dos donos de terras por considerarem ser inofensiva, e a verem como apenas uma maneira dos/as escravizados/as se divertirem. Entretanto, para as/os escravizadas/os, ela tornara-se um instrumento crucial na busca pela libertação por ser, segundo Schwarcz (2018), uma luta que se caracterizava por determinados golpes de perna e cabeça, mas também pelo uso generalizado de instrumentos cortantes (navalha, faca, porrete, canivete, sovela), o que possibilitava a defesa não equiparada dos/as escravizados/as mediante aos donos de escravos/as.

Analisa-se a música, “Lei Áurea¹⁶”, do mestre de capoeira Babalu¹⁷, a qual relata a ineficácia dessa lei na resolução das problemáticas relacionadas aos povos que vinham sofrendo com a escravidão. E assim, torna-se fundamental narrar sobre um dos episódios mais importantes na História do Brasil, que é a abolição da escravatura, momento em que legalmente houve a libertação dos escravos das prisões do trabalho desumano, e essa composição fala do peso de uma vida cercada pelo jugo dos donos de fazendas que se preocupavam em primazia com o ganho monetário e desprezavam significativamente a vida dos povos que foram capturados e trazidos para o Brasil. Nesse caso leva-se em consideração a visão que se possuía sobre esses indivíduos em decorrência a todo esse descaso, em que:

A escravidão se caracteriza por sujeitar um homem ao outro, de forma completa: o escravo não é apenas propriedade do senhor, mas também sua vontade está sujeita à autoridade do dono e seu trabalho pode ser obtido até pela força. (PINSK, 2010, p. 11).

Então, de acordo com o autor, o escravo possuía vontade própria, mas eram irrealizáveis por estar sob os mandos e desmandos dos grandes donos de terras, e conseqüentemente, seus responsáveis legais, situação também expressa na letra de Babalu em,

“Dorme presos como animais, acorda cedo pra trabalhar, era na foice e no machado, com o facão nos canaviais, quatorze horas por dia, sem poder reclamar, o negro caía cansado, logo era chicoteado.” (MESTRE BABALU).

E, através dos exemplos demonstra a autoridade dos donos de escravos, que obrigavam a realização do trabalho sem um mínimo de humanidade, e os tratavam nitidamente como máquinas trabalhistas, incumbidas de gerarem lucros. Com isso observa-se a concordância, especificamente nesse trecho, entre a composição e os fatos históricos, aspectos determinantes para afirmar-se que a música pode ser um objeto de estudo, por conter informações precisas sobre, nesse caso, a escravidão. Constitui-se de acontecimentos, opiniões, traços sociais e culturais que revelam características marcantes de uma determinada sociedade. Essa afirmação está presente na seguinte partícula da composição: “*Não bata n’eu mais não*”; cuja

16 A lei Áurea foi uma lei imperial de número 3.353 assinada pela Princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888 com o intuito de abolir a escravidão.

17 MESTRE BABALU. **Capoeira Cadastro Nacional**. Disponível em: <http://www.capoeira.gov.br/user/infor/1616> . Acesso em: 19, dezembro de 2020.



intenção foi aproximar-se da realidade linguística do período, em especial exemplificar a linguagem dos escravos.

Logo em seguida compõe de fato sobre a lei proclamada pela regente Princesa Isabel, que assinou o documento oficial na ausência de seu pai, o Imperador Dom Pedro II. Expõe que os negros libertos se encontraram diante de uma situação ainda pior em uma sociedade estratificada, na qual mediante a liberdade legal iriam ter que encaixar-se na estrutura social sem nenhuma assistência. Assim há a permanência do sofrimento, acarretado pela inferioridade, única realidade oferecida a essas pessoas nesse período histórico. Dessa forma,

A maioria da população negra permaneceu numa posição subalterna sem nenhuma chance de ascender na escala social. As possibilidades de mobilidade social foram severamente limitadas aos negros e sempre que eles competiram com os brancos foram discriminados (COSTA, 1999, p. 366).

Mestre Babalu escreve de forma crítica esse processo de assinatura da Lei Áurea que culminara com a falsa sensação de liberdade:

“1888 a Lei Áurea, Isabel assinou, o negro foi jogado na rua, essa lei não adiantou, com saudades da terra natal, com aperto no coração, o negro já não apanha mais, mais continua na escravidão”. (MESTRE BABALU).

Isso é nítido em vários momentos desse trecho da composição, principalmente pela utilização de algumas palavras que marcam a sua opinião, a exemplo de “*jogado*”. Interpreta-se como algo que foi realizado sem um breve planejamento, sendo apenas feito.

No primeiro momento a Lei Áurea significou a libertação dos escravos do jugo dos seus senhores, no momento seguinte, condenou aqueles a viverem como vítimas do sistema, uma vez que se encontravam livres, sem, contudo, possuírem estudo, documentos, dinheiro, moradia, empregos, escola e nenhuma outra espécie de assistência social proporcionada pelo Estado (FONTES, 2012, p. 360).

Outro ponto de destaque é, “*essa lei nada adiantou*”, que revela a ineficácia da liberdade dos escravos, ou seja, o compositor afirma que essa lei não serviu para resolver o problema. Ao contrário gerou outra problemática expressa adiante na letra da música, mais especificamente no trecho, “*mais continua na escravidão*”. Isso por ter-se negligenciado a assistência necessária para a ocorrência saudável do processo de inclusão social, o que ocorreu sem o apoio preciso. Os que estavam libertos apenas perante a lei foram obrigados a permanecerem sujeitos ao trabalho desumano para

garantirem sua sobrevivência. Com isso gerou-se uma dívida histórica manifestada, principalmente, pela presença de maiores precariedades na vida da população negra, pela carência de direitos civis e sociais necessários para suavização dessa desigualdade. Essa expressividade encontra-se presente na palavra “*libertação*”, que se repete ao final da letra da música do Mestre Babalu, e confirma-se nas palavras de Monteiro (2012, p. 356), “[...] a liberdade anunciada pela Lei Áurea, por si só, não restituiu aos negros africanos nem aos seus descendentes miscigenados a cidadania e a dignidade das quais gozavam enquanto libertos em seu país de origem”.

Na música, “*Às Vezes Me Chamam de Negro*”, do mestre Luiz Renato¹⁸ nota-se a opinião do compositor sobre o inconveniente da nomenclatura negro, e isso é perceptível logo na primeira parte da música. Aqui, o preconceito é atrelado a essa forma de referir-se aos povos africanos capturados e escravizados, como também, aos afrodescendentes, no trecho, “*às vezes me chamam de negro, pensando que vão me humilhar*”. O autor retrata a palavra como sendo constituída por uma visão racista e preconceituosa dita com a intenção de ofender, talvez em consequência da ligação do vocábulo com acontecimentos negativos, que refletem a ausência de luz e brilho. Entretanto, no trecho seguinte, “*mas, o que eles não sabem é que só me fazem lembrar, que eu venho daquela raça que lutou pra se libertar*” percebe-se a busca pelo enaltecimento do legado da cultura africana, que foi motivo de inibição social durante um período da história, o que dificultou ainda mais a aceitação social e engrandeceu a desigualdade dos direitos à cidadania.

Nos anos iniciais do Brasil republicano, recrudescou o controle sobre os candomblés, batuques, sambas, capoeiras e qualquer outra forma de manifestação identificada genericamente como “africanismo”. Esse antiafricanismo teve implicações dramáticas para as populações negras, pois reforçou as barreiras raciais que dificultavam o acesso a melhores condições de vida e a ampliação dos direitos da cidadania (LILIAN, 2018, p. 376).

O compositor e mestre de capoeira Luís Renato busca, em cada trecho apresentar a cultura legada pelos povos que foram escravizados, e exibe com orgulho o reconhecimento dos traços ancestrais, utilizando-o como meio de transpor as barreiras do racismo, por proporcionarem a percepção de si e de seus antepassados. Isso acarreta a lembrança da força do povo, que foi obrigado a lutar por um direito

18 Mestre e Dr. Luiz Renato Vieira é bacharel em Ciências Sociais. Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Mestre em Sociologia. Doutor em Sociologia da Cultura. Realizou pós-doutorado em História Comparada. Mestre de capoeira do Grupo Beribazu, formado pelo Mestre Zulu, atua no ensino da luta desde 1982. FONTE: MESTRE E DR. LUIZ RENATO VIEIRA (UNB). **Projeto Capoeira no Rio de Janeiro 1948-82**. Disponível em: <https://capoeirahistory.com/mestre-e-dr-luiz-renato-vieira-unb/?lang=pt-br>. Acesso em: 26, novembro de 2020.



simples, o da liberdade. Isso se esclarece, na observação da escrita da composição na primeira pessoa do singular, em que se inclui como representante e disseminador da cultura africana, por não se envergonhar dela, conforme se observa no trecho anteriormente citado. Procura desconstruir a visão preconceituosa, que impede o rompimento de um conceito racista por carência de informações a respeito do que é desconhecido. Percebe-se uma busca pela valorização da cultura africana na sociedade, através da aceitação dos traços ancestrais mostrados nos fragmentos da letra, “*que criou o maculelê¹⁹, e acredita no candomblé, e que tem um sorriso no rosto, a ginga no corpo e o samba no pé*”.

O compositor faz alusão à dança, que se tornou uma arma de guerra, e refere-se à capoeira como auxiliadora no combate à inibição da liberdade e a luta pelo direito de fazer suas próprias escolhas, não apenas possuir vontades e vê-las como irrealizáveis por não ter domínio sobre a realização de suas decisões, mas sim fazê-las acontecer ou possuir a possibilidade de tentar. Dessa forma, traz a capoeira como uma luta perigosa, e destaca a imagem dos povos escravizados como arquitetos capazes de fazer uma dança tornar-se arma de guerra. Isso fica explícito na seguinte parte da letra: “*Que faz surgir de uma dança, luta aqui, pode matar, capoeira arma poderosa, luta de libertação*”. Nos últimos versos que formam a música, o autor descreve o que parece ser uma confraternização em uma roda de capoeira, entre brancos e negros:

“*Branco e negro na roda, se abraçam como irmão, perguntei ao camará²⁰, o que é meu? o que é meu irmão? Ô ô meu irmão do coração, o que é meu irmão? ô camará o que é meu*” (MESTRE LUIS RENATO).

O que se torna interessante nesse trecho é a ideia de quebra da barreira do preconceito e do racismo, através da realização de um esporte, com a interação saudável de ambas as etnias. Portanto,

A visão do homem branco sobre o negro é certamente um testemunho copioso, mas o escravo não teve a oportunidade de falar de si mesmo, diretamente, e só através da variedade dos tipos de seus comportamentos pode-se tentar conhecê-lo. (MATTOSO, 2003, p. 113)

É imprescindível que se demonstre a variedade cultural e as heranças legadas na constituição da sociedade brasileira, para que se estimule a procura por mais informações sobre esses povos e sejam reconhecidos pela realização de seus feitos,

19 Maculelê é um tipo de dança folclórica brasileira de origem afro-brasileira e indígena.

20 Parceiro que está jogando a capoeira.

não apenas como um povo que foi escravizado, dando abertura ao entendimento de aceitação de toda a situação de subalternidade e desigualdade, fato inverossímil.

Conclusão

A pesquisa comprometeu-se com a análise das letras das músicas, “Lei Áurea”, do Mestre Babalu; “Às Vezes Me Chamam de Negro”, do Mestre Luiz Renato; “Na Aruanda”, do Mestre Tucano Preto; “Um dia na senzala”, do Mestre Bigodinho; “Jogo de Angola”, de Clara Nunes, com o intuito de identificar a forma como os compositores/as expõem a escravidão e o racismo no Brasil.

Percebe-se que cada composição possui sua particularidade no retrato desses processos, mas complementam-se entre si, por apresentarem a captura no território africano, a chegada ao Brasil, a lotação nas senzalas, o sofrimento do trabalho forçado e, o desregulamentado. Sem, contudo, carecer da amostra cultural legada e a força na luta pela libertação.

Há nas letras, a demonstração do sofrimento ocorrido durante a escravidão e, para tal, os compositores usam palavras como, “gaiola” e “acorrentado”. Por outro lado, espelham o orgulho de possuir os traços ancestrais, e de ter conhecimento desses, fato que é muito importante para quebra ou suavização do preconceito. Gera-se outra visão sobre essa fase da história, isso devido se saber das dificuldades gerenciadas pelo processo de escravidão, mas também por se reconhecer a contribuição cultural e social dos povos escravizados, se distanciando da ideia de que esses apenas sofreram.

Desta forma observa-se que composições, e letras de músicas podem ser um utilitário esclarecedor para pesquisadores/as, devido constituírem-se de opiniões, traços culturais, sociais, políticos e econômicos diversos. Possuem aspectos que são particulares de uma determinada sociedade, por isso, letras de músicas podem sim enriquecer a percepção quanto ao entendimento da conjuntura social e, no caso estudado apresenta-se ocorrências sobre a história da escravidão negra.

Napolitano (2002), ao afirmar que, “[...] a canção (e a música popular brasileira como um todo) também ajuda a pensar a sociedade e a história”, para então concluir que nada pode se descartar em relação ao vasto universo acadêmico na linha historiografia da Escola dos Annales, está incluindo a interação de diferentes áreas, aqui especificamente a História e Música. O autor deixa claro a contribuição da música e composições para a compreensão da sociedade, e não somente a utilização desses instrumentos de disseminação de conhecimento, mas esclarece a vastidão do campo acadêmico como meio de extensão da compreensão da conjuntura humana.



Referências

BABALU, Mestre. **Lei Áurea**. São Paulo: MD Digital Music, 2003. In: SOARES, Carolina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wldW6CpVuDE&list=PLpPiXIHeVHscEaPWLzNwuD5GVaEtw5fOT&index=10>. Acesso em: 30, de set 2020.

BARROS, José de Assunção. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. **Revista História & Perspectivas**, v. 31, n. 58, 11 jan. 2019.

BIGODINHO, Mestre. **Um dia de senzala**. São Paulo: MD Digital Music, 2003. In: SOARES, Carolina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KgxSDXVhSTg&list=PLpPiXIHeVHscEaPWLzNwuD5GVaEtw5fOT&index=11>. Acesso em: 30, de set 2020.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. Tradução de James Amado. 3. ed. 2ª. Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MONTEIRO, Patrícia Fontes Cavalieri. Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea. **Meritum**. Belo Horizonte, v.7, n.1, p.355-387, jan./jun. 2012.

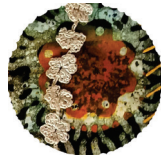
NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 120p.

NUNES, Clara. **Jogo de Angola**. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1978. Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/clara-nunes/132644/>. Acesso em: 30, de set 2020.

PRETO, Mestre Tucano. **Na Aruanda**. São Paulo: MD Digital Music, 2007. In: SOARES, Carolina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2HNvUxMrcwU&list=PLpPiXIHeVHselXQccNvnkUZGCoBTrZ4MZ&index=15>. Acesso em: 30, de set 2020.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 21.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RENATO, Mestre Luiz. **Às vezes me chamam de negro**. São Paulo: MD Digital Music. In: SOARES, Carolina. 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GXrxVvLzbU&list=PLpPiXIHeVHscEaPWLzNwuD5GVaEtw5fOT&index=9>. Acesso em: 30, de set 2020.



Capítulo 2 - Ativismo e Docência



CIBERATIVISMO DE MULHERES PRETAS – O CASO DA UNEGRO CAXIAS

**Valdenia Guimarães e Silva Menegon, Geicyele Quezia Dourado &
Iasmin Talita Abreu Barros**

Resumo: O ciberativismo tornou-se uma ferramenta bastante utilizada pelos movimentos sociais no mundo contemporâneo. O objetivo deste artigo é analisar o alcance que a UNEGRO/Caxias teve ao investir no espaço virtual como mecanismo de formação da sua militância e disseminação de informações acerca da estrutura racial brasileira e suas formas de enfrentamento, de modo especial, no período da pandemia COVID-19. Trata-se de um estudo de caso e elaboração do mapa, “alcance do ciberativismo da UNEGRO/Caxias” em tempos de pandemia, a partir de análise documental, já que também foi estudado o Estatuto que rege a entidade, bem como os materiais de divulgação utilizado nas redes sociais da entidade. Foi possível verificar que o uso destas ferramentas permitiu um maior engajamento dos membros da diretoria do movimento, além de possibilitar a troca de saberes e promover a partilha entre seus membros e a sociedade.

Palavras-chave: Ciberativismo. Mulheres Pretas. UNEGRO.

Introdução

Nos últimos anos cresceu, em todas as partes do planeta, o uso da internet e das redes sociais como ferramenta de informação, formação e também de organização das frentes de atuação de diversos segmentos da sociedade e isso afetou diretamente a organização dos movimentos sociais. Foi a partir do Movimento zapatista, ocorrido no México, que o ciberativismo passou a ser usado como mecanismo de visibilidade e organização da militância de diversas manifestações populares. O Exército Zapatista de Libertação Nacional-EZLN utilizou a internet como mecanismo para incentivar diversos movimentos sociais a discutir sobre o movimento indígena de Chiapas, além de fomentar a organização contra as políticas neoliberais que se estruturam na década de 1990.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), se tornaram um forte mecanismo utilizado pelos diversos movimentos sociais contemporâneos. Esse tipo de atuação dentro do chamado ciberespaço tem como objetivo não apenas se tornar território de compartilhamento, mas também almeja ampliar as formas de participação e atualização da militância, e influenciar as agendas políticas dos países. As redes e mídias sociais se tornaram espaço de participação, bem como de garantia de visibilidade para movimentos sociais no Brasil, que antes tinham dificuldade de chegar até seu público de forma mais efetiva, de modo especial, aqueles que não têm



acesso à grande mídia ou que não se encontram geograficamente situados no eixo Rio de Janeiro e São Paulo.

Importante observar que, entre o final dos anos de 1980 e início da década de 1990, um grupo de jovens norte-americanos conseguiu juntar as várias redes de computadores que existiam, sem que o processo fosse coordenado por alguma empresa específica. Esse processo fez com que pessoas e computadores passassem a ficar interconectados a uma única rede, começando a crescer de forma nunca vista. “As tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”. (LEVY, 1999, p. 32).

Se no decorrer do século XX, o movimento negro fez bastante uso do teatro (a exemplo do TEN de Abdias do Nascimento) e da imprensa, através dos jornais escritos, nos tempos atuais, o uso da internet tem sido a marca que garante a visibilidade das organizações que almejam alcançar um público maior, seja ele de militantes ou de indivíduos comuns. A lógica, no entanto, permanece a mesma, permitir aos grupos de negros e negras refazer suas referências culturais, que por muito tempo ficou esquecida a partir da diáspora provocada pelo exílio da escravidão.

O presente artigo busca analisar a formação da União de Negros e Negras pela Igualdade – UNEGRO, em Caxias no Maranhão. Entidade ligada à UNEGRO Brasil, e que tem como fundamento básico a luta antirracista e o enfrentamento à todas as formas de preconceito e discriminação. Grande parte da Diretoria da entidade é formada por mulheres. A entidade, fundada no ano de 2019, em Caxias no Maranhão, conta com membros ligados a outros movimentos sociais, tais como, o feminista e LGBTQI+, bem como povos de terreiros e do movimento estudantil. Uma das principais ferramentas de organização e disseminação do trabalho da UNEGRO/Caxias tem sido as redes e mídias sociais.

Abordando temáticas relativas à permanência de uma forte estrutura racial no Brasil que afeta toda a sociedade e que recobre todas as nossas relações, a UNEGRO/Caxias tem denunciado, através do ciberativismo, as diversas formas como o racismo estrutural, a necropolítica e a estética desigual com que corpos brancos e negros são tratadas pelo estado brasileiro, produzindo uma desigualdade étnica e racial em todos os seguimentos da sociedade.

A ação da UNEGRO parte apenas sobre questões raciais, mas busca demarcar que, sem a análise e o combate do racismo, as demais análises e ações políticas não são eficientes para a explicação e superação das desigualdades. Portanto, a entidade entende que o racismo, juntamente com classe e gênero são categorias centrais na compreensão da estrutura que alicerça a sociedade, e deve ser seriamente combatido.

A União de Negros e Negras pela Igualdade – UNEGRO, em Caxias Do Maranhão

O município de Caxias no Maranhão é o quinto mais populoso do estado, com população estimada em 164.880 (cento e sessenta e quatro mil, oitocento e oitenta) mil habitantes (IBGE, 2019). Conhecida como “princesinha do sertão”, a cidade tem sido palco de muitas movimentações e organizações reivindicatórias de caráter político desde os tempos de colônia.

Nessa lógica é emblemática a guerra empreendida pelos balaios, uma das primeiras manifestações populares de grande importância ocorridas no município. Segundo Sousa e Melo, a Balaiada foi “[...] uma guerra de resistência contra as condições de miséria e opressão, escravidão, maus-tratos, contra o abuso de poderes e todo tipo de injustiças instalados na sociedade nesse período” (SOUSA; MELO, 2016, p. 05). Durante esse período de guerra, Caxias foi ocupada por esses revolucionários, o que foi uma grande vitória na luta contra os abusos das elites políticas da província. Alguns dos líderes populares foram presos e mortos. Atualmente, a cidade tem um museu – escola e memorial que conta esse momento da história.

A Balaiada, assim como outras ações populares é reconhecida como movimento social, isso é, manifestação de resistência engendrada por grupos de pessoas que reivindicam determinadas políticas, e que modificam a situação de pessoas. Maria da Glória Gohn define movimento social como:

Nós os encaramos como ações sociais coletivas de carácter sócio político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta essas formas adotam diferentes estratégias variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (GOHN, 2011, p. 04).

A afirmativa nos lembra que, a legitimidade de um movimento social, se encontra na sua capacidade de organização e de acompanhar as mudanças ao longo dos tempos sem se desestruturar. O modo de produção capitalista vive diversas crises e com isso há uma busca constante de transformação e modernização, logo, seu impacto recai sobre as classes trabalhadoras e excluídas do sistema. Os movimentos sociais devem, então, orientar suas ações para acompanhar o ritmo desse percurso, ainda que sofrendo as retaliações das estruturas de poder da classe dominante.

Com base nas reflexões analisamos a União de Negros e Negras pela Igualdade, de Caxias do Maranhão, enquanto movimento social que se estruturou em todas as unidades da federação, fundada em Salvador na década de 1980 e que reúne pessoas



negras e antirracistas. A luta da UNEGRO, de fato é contra o racismo, entretanto, alinha seus objetivos aos demais problemas que se apresentam na sociedade, articulando ações de combate ao machismo, lgbtqifobia, intolerância e racismo religioso e contra as multifacetadas mazelas sociais.

O interesse em estruturar a União de Negras e Negros pela Igualdade (UNEGRO) em Caxias partiu de discussões travadas por jovens negros que integravam a União da Juventude Socialista – UJS, outro movimento social composto por estudantes secundaristas e de nível superior. Na liderança desse núcleo de debate sobre negritude, encontravam-se Ligia Emanuela Costa Alves, Tarcísio da Silva Santos e Paloma Bispo que, durante congressos realizados na capital (São Luís) tiveram o primeiro contato com a UNEGRO. Entretanto, por motivos pessoais, dois desses jovens não permaneceram na cidade para dar continuidade ao trabalho de articulação. Já no ano de 2019, Ligia Alves e Taciana Cardoso (que pertencia ao grupo Crespas/Cacheados), depois de um encontro com a diretoria nacional representada por Alexandre Muniz, começaram a movimentação para a organização do movimento no Município.

No decorrer do primeiro semestre do ano de 2019, essa equipe se movimentou no sentido de convidar figuras relevantes, que estavam engajadas em outros movimentos para a composição da UNEGRO. Também foi feito o convite para professores e estudiosos, que possuíam vinculação com a temática racial e que pertencessem ao campo progressista. Foi no dia 08 de julho que um grupo, o qual mais tarde comporia a diretoria da entidade, construiu o Estatuto e iniciou uma articulação com o movimento a nível estadual, com o objetivo de ser uma entidade reconhecida.

Dois meses após a elaboração do estatuto, no I Congresso Municipal da UNEGRO-Caxias, esse documento foi aprovado e a diretoria foi empossada. O evento ocorreu em 10 de agosto de 2019, no Memorial da Balaiada, com a presença de membros da diretoria nacional e estadual. Na oportunidade promoveu-se um amplo debate sobre a conjuntura política, democracia e desigualdade racial. A partir desse momento, a entidade se tornou, em nível municipal, o movimento da luta antirracista reconhecido, também, a nível estadual no Maranhão.

O destaque maior é o fato de o grupo ser liderado por mulheres, com uma presidência e diretoria composta principalmente pelo feminino, jovens e pretas. A UNEGRO-Caxias tem se tornado, ao longo do primeiro ano da sua existência, uma referência no uso do ciberespaço, para movimentação da sua militância e de pessoas interessadas no debate racial.

Enquanto extensão de um movimento que nasceu na Bahia, no dia 14 de julho em 1988, porém, tendo autonomia administrativa e legal, a entidade possui um

cunho antirracista e de vínculo com o mulherismo africano, lutando por justiça social e reparação de um processo escravocrata que enraíza as relações sociais no nosso país até hoje.

O artigo primeiro do Estatuto evidencia que a UNEGRO – Caxias não constitui “[...] patrimônio de indivíduos ou de sociedade sem caráter beneficente de assistência social”, tendo por finalidade a construção da luta antirracista e democrática, sustentada pelas pautas de negritude, principalmente.

A entidade trabalha através da realização de palestras, cursos de formação, oficinas e encontros de formação. A UNEGRO já realizou eventos de cunho formativo, diálogo com a sociedade e outros movimentos, trabalhando de forma articulada com outros segmentos, isso por entender que as desigualdades sociais são múltiplas e que o enfrentando deve acontecer de forma ordenado e horizontal.

Em menos de um ano, a entidade já promoveu importantes eventos para tratar da questão racial, entre eles, o “I Encontro de Saúde Mental da População Negra” e vários momentos do projeto de formação política denominado “Gira de Estudos Africanos e Africanidades”. A entidade também teve notória participação na II Jornada Científica do Centro Universitário de Ciências e Tecnologia- UNIFACEMA, ao apresentar uma roda de Maculelê para os acadêmicos e professores daquela instituição de ensino superior.

Em parceria com o Centro de Tradições Folclóricas – CEFOL realizou, em novembro de 2019, um evento que contou com palestras e apresentações de elementos da cultura negra como: roda de tambor e capoeira. Outra forma de atuação da UNEGRO é a realização de palestras em escolas da rede municipal e estadual de ensino com a temática “identidade negra”.

A UNEGRO afirma suas ações em um projeto político que se dispõe a lutar contra o racismo, construir e estimular consciência de classe, o fortalecimento da identidade negra, além de buscar a garantia de direitos desse segmento da sociedade brasileira, bem como resgatar a história de um povo que não pôde contá-la a partir da diáspora ocasionada pelo tráfico e escravização.

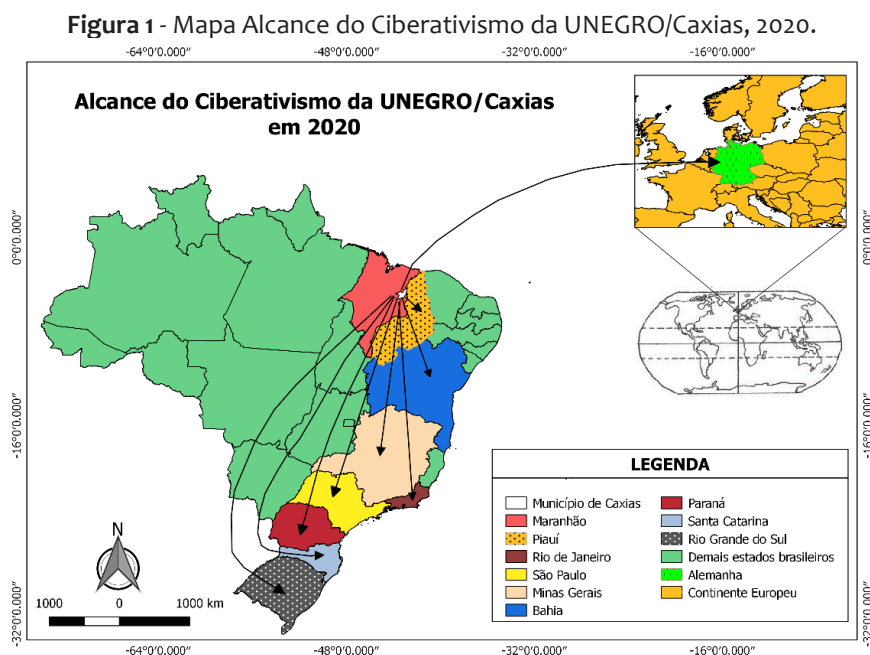
A UNEGRO/Caxias, não parou durante a pandemia da COVID-19. Ao contrário, intensificou suas atividades a partir do estudo sobre a vinculação entre a pandemia e o racismo. A Diretoria de Direitos Humanos e Formação Política compõe dois grupos de trabalho, que têm como objetivo a coleta e análise dos dados advindos dos Boletins Epidemiológicos expedidos pelas secretaria estadual e municipal de saúde, tendo como norte a compreensão de como a doença afeta de forma mais nefasta a população negra do estado do Maranhão. A entidade também enviou ofício à Secretaria de Estado da Saúde e Igualdade Racial, solicitando que as variáveis de “Raça/etnia” e

“Profissão/ocupação”, fossem incluídas na divulgação dos citados boletins. Pleito que foi atendido, o que permite uma maior qualificação das informações contidas nos boletins, bem como, no futuro possibilite a elaboração de políticas públicas que leve em consideração estas variáveis.

A Diretoria de Direitos Humanos e Formação Política iniciou a partir do dia 22 de abril de 2020, o processo de formação através do uso de *lives* – transmissão online de uma apresentação, na maioria das vezes, em tempo real – pela plataforma *Instagram* (rede social). Esses momentos se tornaram uma ferramenta relevante para a ampliação da visibilidade da entidade, a conquista de novos seguidores para as redes sociais, bem como, a articulação do movimento com outras organizações da sociedade civil organizadas em vários estados da federação.

As *lives* também se constituíram como espaço de formação acerca das questões raciais, já que foram debatidos temas como: O papel do estado frente à elaboração de políticas públicas de enfrentamento à pandemia da COVID-19; O encarceramento em massa e a violência urbana; O papel dos movimentos sociais na contemporaneidade; A articulação das mulheres negras no Brasil; Educação e ancestralidade, entre outros. A articulação das *lives* proporcionou um conhecimento com pesquisadores de outros estados, além de proporcionar que mulheres da Diretoria pudessem participar de pesquisas relacionadas à participação política de mulheres negras no País.

O mapa abaixo apresenta a dimensão do alcance que a UNEGRO/Caxias obteve a partir do investimento em ciberativismo.



Fonte: IBGE, 2010, adaptado.

Observa-se que o engajamento da entidade, na busca por militantes e pesquisadores que trabalham temáticas ligadas ao racismo foi vertiginosa, iniciando em Caxias, no interior do Maranhão e se expandindo para a capital do estado, São Luís, avançando pelos estados do Piauí, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná, além de atingir a Alemanha. Esse progresso ocorreu entre os meses de abril a junho. As datas e horários das *lives* sempre ficam à disposição do convidado(a).

O quadro seguinte apresenta tema, mediação, convidado (a) e instituição do convidado e sua localização.

Quadro 1 - Tema, mediação, convidado (a) e instituição do convidado (a).

| TEMA | MEDIAÇÃO | CONVIDADO (A) | INSTITUIÇÃO DO CONVIDADO (A) |
|---|---------------------------|-------------------------------|---|
| A pandemia COVID-19 e a atuação do estado de bem-estar social | Valdenia Menegon | Wagner da Silva Campos | UNEGRO/Caxias |
| Pandemia, violência urbana e população carcerária | Valdenia Menegon | Cayo de Sousa Cruz | CEFOL/Caxias |
| Violência contra a mulher em uma perspectiva interseccional no contexto do COVID-19 | Valdenia Menegon | Elaine Ferreira do Nascimento | FIOCRUZ/PI |
| Experiências de uma brasileira na Alemanha em tempos de pandemia | Valdenia Menegon | Fabiana Sousa Lehner | Imigrante brasileira/Alemanha |
| Medidas de enfrentamento à pandemia da Covid-19 | Valdenia Menegon | Bira do Pindaré | Deputado Federal/Câmara dos Deputados |
| Tenho um caso suspeito de COVID-19 em casa, e agora? | Valdenia Menegon | Francisco Braz Milanez | UNIFACEMA (MA)/UFPI (PI) |
| Desafios da população negra diante da pandemia da COVID-19 | Valdenia Menegon | Ângela Guimarães | Presidenta Nacional/UNEGRO (BA) |
| Representatividade e narrativas do 13 de maio | Jakson dos Santos Ribeiro | Thiago Silveira | Instituto Federal do Maranhão - IFMA (MA) |

| | | | |
|--|--|-----------------------------|--|
| O papel do Estado e dos movimentos sociais no período de pandemia da COVID-19 | Valdenia Menegon | Gerson Pinheiro | Secretário de Estado da Igualdade Racial (MA) |
| As grandes pandemias da história | Jakson dos Santos Ribeiro | Patrícia Santos | Instituto Federal do Maranhão - IFMA (MA) |
| Sentipensar e esperar os direitos humanos em tempos de pandemia | Valdenia Menegon | Andreia Marreiro | Instituto Esperança Garcia (PI) |
| O extermínio da juventude negra | Taciana Cardoso | Tatiana Pereira | Secretária de Estado da Juventude (MA) |
| Organização de mulheres negras: relatório Mulheres negras decidem – “Para onde vamos?” | Valdenia Menegon | Gabrielle Oliveira de Abreu | Movimento Mulheres Negras Decidem (RJ/SP/MG) |
| Formação dos clubes negros e a organização do movimento negro no Brasil | Valdenia Menegon e Jakson dos Santos Ribeiro | Júlio César da Rosa | Doutorando UNISINOS (RS) |
| Racismo jurídico no Brasil | Valdenia Menegon | Bruno Cândido Sankofa | Advogado Antidiscriminatório/ ABRACRIM (RJ) |
| Por mais leituras antirracistas | Lígia Emanuela Alves | Samara Rosa | Contadora de História/Bonequeira (PR) |
| Atuação política e social enquanto mulher negra | Valdenia Menegon | Cricielle Muniz | Diretoria Nacional do PT (MA) |
| Os quilombos de Alcântara: territórios e conflitos | Valdenia Menegon e Jakson dos Santos Ribeiro | Davi Pereira Junior | Doutorando University of Texas at Austin (MA) |
| Educação e ancestralidade | Valdenia Menegon | Sílvio Humberto Passos | Vereador Câmara de vereadores de Salvador (BA) |
| Negritude e branquitude: diálogos necessários | Valdenia Menegon | Miguel Jost | PUC (RJ) |

Fonte: Pesquisa Direta, 2020.

O quadro aponta que, no início, as *lives* estavam bastante vinculadas à compreensão da pandemia, às ações do estado e à como essa estrutura reverbera em questões relacionadas à saúde da população negra, na negatividade atrelada à estética dos corpos negros e, como existe um projeto de necropolítica atuando no País. Com o tempo, porém, os temas foram avançando de forma mais acentuada para as questões de racismo, atuação das mulheres negras, ancestralidade e a luta antirracista.

O perfil dos convidados e convidadas era composto, basicamente, por militantes do movimento negro, intelectuais e políticos com mandato ou não, discutindo temas relacionados à racialização da sociedade, com enfoque na questão pandêmica e na violência que permeia as vidas negras. Os temas relacionados à violência contra as mulheres e à organização destas no atual cenário político e social do País, também foi bastante trabalhado.

Além das *lives*, outra ação importante aconteceu nesse período, que foi a realização de doação de alimentos para comunidades periféricas do município de Caxias, incluindo a zona rural. Ação também liderada por mulheres da Diretoria de Emprego e Renda da UNEGRO/Caxias. A ação foi estruturada principalmente através das mídias e redes sociais, em que o compartilhamento dos objetivos da campanha sensibilizou a população a fazer as doações. A compreensão de um sistema desigual e sustentado por um Estado ausente sensibilizou para que, nesse momento de pandemia, isolamento social e desemprego estrutural, a UNEGRO se voltasse para as emergências sociais de alguns grupos que estavam em situação de risco.

A atuação das mulheres, seja como presidenta da entidade ou através das diretorias, se faz presente a todo momento na história da UNEGRO, tanto a nível nacional, estadual ou municipal. O que representa mais um potencial de enfretamento às desigualdades sociais. As pautas antirracistas são construídas e estruturadas a partir do olhar, principalmente, de mulheres pretas.

Ao longo de todo o período pandêmico, a diretoria fez uso da tecnologia remota para a realização de reuniões, através de ferramentas como, as plataformas digitais *Zoom* e *Google Meet*, inclusive tendo momentos de encontros *online*, com o intuito de trocar afetos e ajudar àqueles e aquelas, que em período de isolamento, permaneceram sozinhos em suas residências. O uso dessas ferramentas permitiu um maior engajamento dos membros da diretoria da Entidade, além de possibilitar a troca de saberes e promover a partilha.



Considerações Finais

A UNEGRO/Caxias sempre esteve atenta à necessidade de apresentar, através das mídias/redes sociais, e fazer uso destas com o objetivo de alcançar um maior número de pessoas para suas pautas. As ferramentas *online* utilizadas tinham como objetivo dialogar com a sociedade e promover eventos que, em tempos pandêmicos estavam impossibilitados de ocorrerem no formato presencial. Logo, os primeiros projetos, já contavam com a inscrição e emissão do certificado de participação online, como é o exemplo I encontro de Saúde Mental da População Negra, o que fez do evento sucesso em número de participantes.

Projetos posteriores, também contaram com o uso das redes sociais, principalmente através da rede social *Instagram*. Já era objetivo da UNEGRO/Caxias fazer maior interlocução com as redes, principalmente para estabelecer o contato com a juventude, que é um dos principais públicos das atividades realizadas. A entidade organiza-se através de diretorias e, dentre elas, a diretoria de comunicação, que sempre esteve ativa em parceria com todas as atividades para fazer essa ponte entre o grupo e a sociedade.

O que não era esperado era a eclosão da pandemia, que iria impossibilitar qualquer encontro, reunião e/ou evento no formato presencial. Foi, então, nesse momento de incertezas, instabilidades e crise no mundo inteiro que o movimento, através da sua presidência e da Diretoria de Direitos Humanos e Formação Política (comandadas por mulheres) e da Diretoria de Comunicação, que se articulou nas redes sociais, o primeiro projeto de *lives* no *Instagram* e, posteriormente, um canal no *YouTube*, a fim de ampliar a visibilidade dos trabalhos realizados até o momento.

As *lives* foram os principais mecanismos de ações utilizados pela Entidade, enquanto canal de comunicação e disseminação de um projeto de educação política, envolvendo outros movimentos e a sociedade em geral. Essas *lives* tiveram um cunho informativo/formativo, exatamente por tantas vezes, devido essa informação e seu ocultamento serem utilizados como uma maneira de exclusão e alienação, em que, mais do que nunca, quando se enfrenta uma pandemia, isso pode se tornar uma forma de tirar vidas.

O papel das mulheres pretas em todo esse processo de educação política pôde ser percebido no Brasil, não apenas através da UNEGRO/Caxias, mas em várias entidades organizadas por mulheres em todo o País. O contato que a Entidade passou a ter com outros movimentos sociais no Brasil, veio como resultado desta articulação promovida, essencialmente, através do uso das mídias e redes sociais.

Enquanto entidade em permanente construção e estudo da história e da cultura da África, e como ferramenta de conhecimento do passado, para observar o presente e construir o futuro, a UNEGRO/Caxias constrói suas narrativas cotidianas, compreendendo a internet como um espaço de luta permanente contra os discursos de ódio e a supremacia branca, bem como mecanismos de formação política baseada nos ensinamentos dos nossos ancestrais.

Referências

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. P. 333 a 513. Acesso em: 22 de junho de 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estimativa populacional 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=25272&t=resultados>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SOUSA, Geane Alves; MELO, Antonio Maureni Vaz Verçosa de. A cidade e o museu: memorial da balaiada e sua importância para a memória histórica de Caxias (MA). In V Congresso Internacional de História, 2016, Jataí. **Anais**. Jataí, 2016: P. 01 - 16. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1471011531_ARQUIVO_Geanepdfartigo.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2020.

UNEGRO/CAXIAS. **Estatuto Social**. Caxias: 2019.

MULHERES NEGRAS: SEUS COTIDIANOS NA LUTA POR UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA

Haldaci Regina da Silva

Resumo: Esta produção é baseada, em parte, da fala da autora como palestrante no VII CONGEAFRO – Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: afrodescendentes em narrativas cotidianas/2020. Historicamente, o Estado brasileiro é marcado pela escravidão negra, portador de séculos de ideologias racistas que reproduzem na sociedade as desigualdades atuais, situação essa que se agrava quando se fala sobre mulher negra que, somado à sua condição de escravizada, sentia na pele a crueldade da opressão de gênero. As mulheres sempre estiveram presentes nos movimentos de contestação e mobilizações ao longo da história, dentre eles podemos destacar a realização da Marcha de Mulheres Negras/2015 em Brasília – DF, a qual refletiu os cotidianos, estratégias de sobrevivência e seus princípios de conexão com diversas mulheres – pode-se afirmar que o citado evento foi um ato político que fortaleceu a busca por liberdade. A idealização, construção e a realização da Marcha representou a continuidade do caminho de luta traçado por diversas mulheres negras no Brasil, de forma pedagógica e assegurada pelo legado de histórias trazidas do continente africano. Este texto, não diz respeito a nenhum resultado de pesquisa, mas fala sobre a luta e organização de um segmento que utiliza corpos políticos, contra o silêncio, pois o tempo é de resistência coletiva. Neste contexto, o objetivo é mostrar a importância das mobilizações sociais de mulheres negras e apresentar o pensamento de algumas delas, como Ribeiro (1993), Bentes (1993), Wenerck (1993), dentre outras, além de colocar em foco a representatividade da mulher negra, estas que contribuíram significativamente na construção do país, como sujeito histórico participativo, e que, apesar de todas as dificuldades, não desistiram de lutar pelo seu reconhecimento, também contra a discriminação e violência que sofreram desde a escravidão até a atualidade.

Palavras-chave: Racismo. Mulheres Negras. Movimento Político.

Introdução

No Brasil, as desigualdades raciais perduram como sintoma do processo de escravidão da população africana, e são reforçadas pela ausência de acesso à educação de qualidade, à saúde integral, à territorialidade, aos meios de produção de bens e ao trabalho digno.

As diferenças de acesso à bens sociais segmentam hierarquias rígidas, onde o topo da pirâmide de renda pertence à homens brancos, e na base localizam-se as mulheres negras, com poucas chances de mobilidade. Essas continuam sendo a base para o desenvolvimento econômico e político do Brasil, sem que a distribuição dos ativos desse trabalho seja revertida para seu benefício próprio. Nesse sentido, conforme o Retrato das desigualdades de Gênero e Raça (2015), as mulheres negras no Brasil são 55,6 milhões, chefiam 41,1% das famílias negras e recebem, em média, 58,2% da renda das mulheres brancas. Corroborando com as discussões, o Infopen

Mulher (2015) evidencia que, em cada três mulheres presas, duas são negras, num total de 37, 8 mil detentas, quantidade que se elevou em 545%, entre os anos de 2000 e 2015.

Salienta-se que, mesmo diante de um quadro de mobilidade social pela via do consumo percebido nos últimos anos, as estruturas de desigualdade de raça e de gênero, se mantêm por meio da concentração de poder patriarcal e sexista, alijando as mulheres negras das possibilidades de desenvolvimento e disputa de espaços, como deveria ser a máxima de uma sociedade justa, democrática, solidária e igualitária.

Esse retrato das desigualdades são resultados da escravidão. Está aliada ao racismo e fundamentaram um projeto nacional marcado pela exclusão, inferiorização e violência sobre a população negra. A continuidade desse projeto tem sido assegurada pela distorção na representação formal e simbólica de negras e negros em diversas esferas da vida social e política. Faz-se necessário incidir nos pilares de formação dessa sociedade, como condição, não apenas para reparação à população negra, mas para o reconhecimento como sujeitos de direitos e afirmação de outras histórias e possibilidades de existência.

Todavia é na educação, que os movimentos sociais têm ancorado perspectivas de mudanças políticas, e se configura como uma das estratégias dos movimentos populares alimentada pelo ideal de construção de uma sociedade de direitos iguais: “A educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita de algum modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, e até oposto (BRANDÃO, 1993, p. 99)”. Conforme o autor supracitado, pode-se assegurar que, mulheres negras reverberam tal afirmação, orientando-se nos princípios de interação entre o modo de realizar seus processos pedagógicos, na construção de lutas que mobilizam mulheres de todo Brasil, para, em marcha dialogar com as comunidades representativas sobre as práticas racistas, e pela construção de uma sociedade pautada no bem viver coletivo. Sem uma educação efetivamente antirracista não é possível pensar em uma sociedade igualitária.

Para Sueli Carneiro – criadora do portal Geledés²¹, em entrevista para o vídeo “Gestão Escolar para Equidade Racial”, do Instituto Unibanco, a educação sempre foi um campo de batalha para os negros, e que, ainda no século XIX a luta abolicionista já pautava o acesso à educação, como preconiza Brandão (1993 p. 57):

Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros

21 Geledés – Instituto da Mulher Negra foi criado em 30 de abril de 1988. Portal é uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral.

e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais.

Entretanto, o papel do movimento social negro do Brasil, na garantia do acesso à educação e na construção de uma agenda político-pedagógica, rumo à um currículo e uma prática educacional antirracistas foi fundamental, garantindo nos últimos trinta anos, conquistas importantes como, as ações afirmativas e a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da cultura e história africana atualizada depois, pela Lei nº 11.645/2008, que contemplou a história e cultura indígena. Dentre outras conquistas, assim, “[...] o movimento negro tem conseguido expandir a politização da raça e da identidade negra para lugares, nos quais elas não eram consideradas ou eram invisibilizadas (GOMES, 2019 p.37)”.

Considerando que, a estrutura organizacional da Educação brasileira não se democratizou para assim incluir histórias de todos os povos, fato denunciado pelo movimento negro há várias décadas, as manifestações das organizações de mulheres negras apontam contribuições que podem ser incorporados pelas práticas pedagógicas institucionalizadas. Conforme Gomes (2019), com todos os conflitos, avanços e limites, a utopia vista como realismo desesperado tem sido a orientação da luta do Movimento Negro na sociedade e na educação brasileira como um produtor de saberes emancipatórios.

Nesse percurso, a Marcha de Mulheres Negras (2015) acontecida em Brasília teve e tem uma importância histórica, com práticas emancipatórias para todas as mulheres negras brasileiras e, nessa construção de uma educação antirracista foi marco histórico, que apresentou mudanças relevantes, como surgimento de outras organizações de mulheres negras, mais candidaturas de mulheres negras a cargos eletivos, construção de seminários e plataformas digitais para formação de lideranças negras, dentre outras.

A Marcha representou um espaço de importantes discussões e aprendizados coletivos baseadas na filosofia do Bem Viver. Filosofia essa, que Acosta (2016, p.40) aponta como sendo uma:

Filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis.

Em suas pautas reivindicatórias, a Marcha apontou para uma mudança de vida de uma humanidade historicamente excluída. Logo porque, conforme Acosta (2016), o Bem Viver, enquanto uma nova forma de organização da sociedade implica na expansão das potencialidades individuais e coletivas, que devem ser descobertas e fomentadas. Não há que desenvolver a pessoa: é a pessoa que deve desenvolver-se.

Nesse sentido, o presente artigo trata, de maneira mais delimitada, sobre Mulheres Negras plurais, na construção da Marcha das Mulheres Negras e suas implicações, para construção coletiva de uma educação antirracista. Os escritos partem da tese de que, a organização de mulheres negras constituiu um marco histórico político para a visibilidade das organizações negras, que tem cunho educacional e formativo para a população negra.

Cotidianos de Luta Contra o Racismo e pelo Bem Viver

Historicamente, a vida das mulheres negras no Brasil foi pautada num cotidiano de opressão, invisibilidade de sua existência e inserção nos parâmetros de desigualdades, como a sustentação da base da pirâmide social. Elas resistiram e se organizaram para o enfrentamento das diversas violências sofridas, enfrentando barreiras que dificultaram sua inserção, e essas não as impediram de propor mudanças para a população negra diante das desigualdades sociais, conforme Bairros (1995, p. 460):

A experiência da opressão é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos. Assim, uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas 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.

A referida abordagem constitui-se numa realidade social em que foram postas as mulheres afrodescendentes, que perpassam por gênero, raça e classe. Trazendo uma realidade em que, em sua maioria possuem residências em locais periféricos e até mesmo insalubres, trabalham informalmente e com baixas condições, vivenciando desigualdades sociais diversas. Podendo ainda dialogar com a filósofa Gonzales (1979, p.12), em seu artigo “Mulher Negra: um retrato”. Assim, discorre:

Acorda cedinho todos os dias. Põe a lata na fila da bica, adianta o almoço, prepara o café. Acorda as crianças. Lava a roupa mais pesada e desce pra ir pro emprego. Antes, deixa as crianças na escola. Quando é preciso levar as crianças ao médico, acorda de madrugada. Se a gente chega no ponto as sete, a fila já está enorme, a gente pega um número alto e só é atendida

la pra meio-dia. Então tem que ir bem cedo, né? E olha que aquela gente lá , não trata a gente muito direito não, sabe? Trata que nem cachorro. Só porque a gente é preto e pobre (Jornal Lampião da Esquina, 1979).

Considerando as narrativas das autoras citadas caracteriza-se o racismo, sexismo e misoginia, como um projeto estrutural, não só da modernidade, mas que perpassa por todos os momentos históricos, desde a chegada de africanos e africanas ao Brasil. Com isso reflete a negação e a existência das mulheres negras, excluindo assim seus protagonismos. São relatos e histórias de vida que se encontram , reencontram, significam e se ressignificam.

Observa-se que esse contraponto é encontrado no ativismo das mulheres negras, através de suas identidades políticas, tornando-se resistências que fortaleceram e fortalecem a relação com o racismo, em uma perspectiva de solidariedade, segurança e sabedoria. Assim, através das organizações sociais de mulheres, do trabalho das escritoras, das manifestações artísticas, das celebrações, da valorização de experiências diárias, bem como na atuação das lideranças comunitárias, as manifestações das empregadas domésticas, a atuação de ativistas pela abolição da escravidão e pelos direitos civis , as mulheres negras confrontam o poder e erguem sua voz contra as injustiças sociais, fortalecendo a identidade entre seus pares, é o que se observa quando Carneiro (2003, p. 132):

A construção de espaços alternativos de diálogos para as mulheres negras fortalecem as lutas pela igualdade. Ressaltamos, ainda, a importância das experiências e vivências destas mulheres aliadas ao seu ativismo . O engajamento político destas mulheres proporcionam sua formação, são experiências que demarca trajetórias de lutas e resistência na superação do racismo e das discriminações, por meio de suas denúncias e reivindicações. Sumariamente podemos afirmar que o protagonismo político das mulheres negras tem se constituído em força motriz para determinar as mudanças nas concepções e o reposicionamento político feminista no Brasil.

Nesse sentido, Carneiro (2003) ressalta que, suas experiências apontam as possibilidades de caminhos de atuação e de resistência, com objetivos e disposição para mudança social para si e demais mulheres negras. Além disso, o caminhar de mulheres negras que não estão engajadas em organizações, ou seja, mulheres anônimas, sustentáculo econômico e afetivo de suas famílias, desempenham papéis importantes em suas comunidades, contribuindo também para as mudanças sociais.

Em termos de organização política, as mulheres negras têm sido determinantes, uma vez compreendendo que o enfrentamento ao Racismo é prioritário, e vem atuando em periferias, favelas e prisões, com crianças, com jovens e adultos, em comunidades tradicionais de quilombos e de religiões de matrizes africanas, dentre

outros. Os passos das mulheres negras vêm de longe, pois é através da ancestralidade que elas podem gritar, se insurgir, se manterem firmes na defesa de toda uma população sempre subjugada ao racismo.

Enfrentar a opressão de gênero, sexualidade e racismo demanda o entendimento sobre a ontologia e a epistemologia, que garantem a sua reprodução para que as estruturas sejam efetivamente enfrentadas. “Não pode ser a única condição da mulher preta ser trabalhadora doméstica”, como afirmou Preta Rara, na palestra, “Eu empregada doméstica” para o TEDxSão Paulo²². Essas expressões reafirmam a condição imposta para as mulheres não brancas, a subalternidade, e na contramão, a tomada de consciência desestabiliza essa norma.

As mulheres negras estão em luta, pois a luta é permanente, logo porque estão presentes em diversas áreas, quer na literatura, quer na política, seja na ciência, ou no jornalismo, nos mais diversos campos orgânicos. Salienta-se a importância da representatividade e da organização coletiva, partilhando os processos de resistência como estratégias de sobrevivência.

O dia-a-dia das mulheres negras, para além da luta permanente exige que sejam competentes ao máximo, para que possam destruir o silêncio e apagamento das experiências de vida, tão importantes para a comunidade negra. Estes parecem ser alguns requisitos necessários na construção das condições para operar a desnaturalização do lugar da mulher negra na sociedade brasileira. Um lugar no qual a subalternidade aparece como artifício para tentar silenciar as nossas vozes.

A discriminação racial na vida das mulheres negras é constante, apesar disso, muitas constituíram estratégias próprias para superar as dificuldades decorrentes das diversas problemáticas. A exemplo tem-se o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, realizado no ano de 1988, no Estado do Rio de Janeiro e, a Fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação e o Racismo (MNUCDR), em 1978, rebatizado em 1979 de Movimento Negro Unificado (MNU). Organização de abrangência nacional, depois da Frente Negra Brasileira, em que o Brasil passa a conhecer Lélia Gonzalez. Sobre o evento da Fundação do MNU detalhou Lélia: “[...] *E estávamos todos lá, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Muita atividade (distribuição de carta aberta à população, colocação de cartazes, faixas etc), muita alegria, muita emoção*”. (CARNEIRO, 2014, p.59). No referido Encontro, estiveram presentes companheiras que hoje contribuem para a formação política da nova geração de militantes negras feministas, antirracistas e anticapitalistas. Juntas articularam uma série de processos organizativos, tomando como referência os quilombos e mocambos instituídos por

22 EU EMPREGADA Doméstica | Preta Rara | TEDxSaoPaulo. São Paulo: Tedx, 2016. P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_d_n-z3s8Lo. Acesso em: 14 dez. 2020.



negras(os) escravizadas(os). A Marcha das Mulheres Negras, de 2015, em Brasília, que veio ratificar a luta.

Mulheres Negras em Marcha

As mulheres negras no Brasil somam 49 (quarenta e nove) milhões, e encontram-se em situação de maior vulnerabilidade e sub-representação. Historicamente ingressam mais precocemente no mercado de trabalho e são as últimas na escala de renda, as primeiras a serem demitidas e, com maior presença no mercado informal. De acordo com informações disponíveis no site SOS CORPO (2017), mulheres negras com idades entre 16 (dezesesseis) e 24 (vinte e quatro) anos tem três vezes mais probabilidade de serem estupradas e, quando lésbicas, estão mais suscetíveis a estupros corretivos, além de ter duas vezes mais chances de serem assassinadas, quando comparadas às mulheres brancas. Evidencia-se nestes dados, o racismo velado e mascarado pela sociedade atual:

Há uma máscara da qual eu ouvir falar muitas vezes durante minha infância, a máscara que Anastácia era obrigada a usar, os vários relatos e descrições minuciosas pareciam me advertir que aqueles não eram meramente fatos do passado, mas memórias vivas enterradas em nossa psique, prontas para serem contadas. (KILOMBA, 2019, p. 33)

Assim, acompanhando a resistência da autora, as mulheres negras seguem em marcha, retirando as máscaras da invisibilidade e confrontando as regras do racismo. A Trajetória das mulheres negras no Brasil apresenta diversas formas de lutas coletivas como forma de assegurar suas vidas, que continuam escravizadas de diversas formas, seja no pensamento branco colonizador e, nas práticas aplicadas pelo Estado brasileiro, que institucionalmente, tenta calar a voz dessas mulheres.

O processo de construção da MARCHA DE MULHERES NEGRAS e o ENCONTRO NACIONAL DE MULHERES NEGRAS reverberam o discurso antipatriarcal e antirracista, em que as mulheres negras estão submetidas há anos nesse país. Acreditar na mudança é uma das tarefas dos movimentos populares. Silenciamentos e apagamentos acompanham a luta das mulheres, nesse sentido, Evaristo (2020) em suas poesias declara:

É tempo de ninguém se soltar de ninguém, mas olhar fundo na palma aberta a alma de quem lhe oferece o gesto. O laçar de mãos não pode ser algema e sim acertada tática, necessário esquema. É tempo de formar novos quilombos em qualquer lugar que estejamos.

A organização coletiva, diante da conjuntura é essencial. É tempo sim, de formar novos quilombos e de inserir a emancipação das mulheres negras em um novo

paradigma civilizatório, sabendo que é um imenso trabalho político e que requer, sobretudo, a organização através de informações e processos formativos, seja na academia institucional, seja na academia da vida, das vivências e sobrevivências. A presença das mulheres negras na base da pirâmide representa o acúmulo de todas as formas de discriminações, preconceitos e violências, afinal, as mulheres negras são diversas, plurais, e é o que sintetiza Bentes (1993, p. 61):

Sobre a penca de discriminações existente em nossa sociedade, observa-se que na pirâmide econômica brasileira, do ápice à base, há representatividade de mulheres, portadores de deficiência, homo-bi-trans-panssexuais, porém, em se tratando de raça, é fato que população negra está concentrada na base dessa pirâmide.

Ao concordar com a autora sabemos da multiplicidade de “funções” que são atribuídas às mulheres negras (em maioria chefes de família, mães e tias dos jovens assassinados pelo Estado, menor salário, menor possibilidade de ascensão, desempregadas, dentre outros...), que retira a possibilidade de ascensão social, mesmo diante de vários avanços conquistados.

Diante de tantos dados acredita-se que a equidade racial ainda está longe de se alcançar, até porque a população não negra, não abre mão dos seus privilégios e assim, talvez possa se relacionar com o impacto que a escravidão, colonização e os regimes racistas, que retiraram o direito à vida da população negra, se limitavam a inferiorização dos corpos.

Com o fim da escravidão e do regime colonial, a luta das mulheres assumiu outras frentes, voltadas para a garantia de participação de negras e negros na sociedade brasileira em condições de equidade. Um exemplo é a fundação da primeira associação de trabalhadoras domésticas no estado de São Paulo na década de 30 do século XX, que teve como principal alicerce a ativista Laudelina Campos Melo, que também integrava a Frente Negra Brasileira, organização que visava à integração da população negra à sociedade brasileira pós-escravidão, sendo inclusive uma de suas financiadoras e articuladoras. (WERNECK, 1993, p. 81).

O trabalho doméstico é um fato que refere-se esta ser a principal profissão até hoje exercida majoritariamente por mulheres negras, reflexo de uma abolição inacabada. Por outro lado, a autora reproduz a importância da organização dessas mulheres, que reivindicam seus direitos, ou seja, elas estão reivindicando o direito à própria vida. Acrescentando assim, em suas ações, a robustez do engajamento político e a solidariedade entre seus iguais.

Ao apresentar o contexto acima é pertinente visibilizar a luta dessas mulheres negras, do ponto de vista de uma ação coletiva, dando à Marcha das Mulheres Negras no ano de 2015 notoriedade, visto que apresentou uma nova perspectiva de



engajamento social, não simbólico, mas verdadeiro, que marcou a história de uma população. A Marcha contou com a participação de quase cinquenta mil mulheres negras, entre: crianças, jovens, idosas, lésbicas, trans e outras. Ela representou um momento contracolonial e revolucionário, mostrando para o Estado brasileiro, que as mulheres negras estão vivas e em busca de igualdade de direitos.

Esse ato apresentou algumas proposições que implicam em transformações sociais: A efetivação dos nossos direitos; Governos comprometidos e que respondam às nossas demandas específicas; O fim do feminicídio de mulheres negras com investigação de todos os casos de violência doméstica e assassinatos de mulheres negras; O fim do racismo e do sexismo produzidos nos veículos de comunicação que promovem a violência simbólica contra nós; o fim dos critérios e práticas racistas e sexistas no ambiente de trabalho; O fim das agressões sumárias às mulheres negras em casas de detenções; A garantia de acesso de qualidade e atendimento adequado aos serviços de saúde; O fim do racismo institucional nos serviços públicos; A titulação e garantia das terras quilombolas, especialmente em nome das mulheres negras; O respeito às nossas vivências/expressões religiosas e a garantia da reprodução cultural de nossas práticas ancestrais de matriz africana; A ampliação da nossa participação na vida pública em todos os espaços.

Para além das reivindicações já citadas, inúmeras histórias e estórias sobre as mulheres negras foram apresentadas nessa Marcha, que foi construída por diversas mãos em territórios diferentes, mas com a mesma pedagogia, mesmo sentimento e com a mesma vontade “de se apresentar”, enquanto sobreviventes da escravidão secular. A enorme ligação que existia entre as mulheres que construíram a Marcha em suas cidades teve como ponto de encontro o grande momento de uma manifestação política de grande mobilização, como anúncio da luta contra o racismo, a violência e pelo Bem Viver.

Essa manifestação política contribuiu para o engajamento de outras mulheres, que decidiram permanecer em caminhada contra todas as formas de violência e pela garantia de Direitos para todas, todos e todes, alimentando assim, os ideais do Feminismo Negro. Nesse sentido, Carneiro (2003) vai propor ‘enegrecer o feminismo’, com o objetivo de visibilizar a trajetória das mulheres negras em combater, simultaneamente, as desigualdades de gênero, classe e raça. Em consonância com a autora, a visibilidade das mulheres negras foi sublinhada na Marcha, que trouxe uma nova maneira de enfrentar o racismo e novas práticas pedagógicas, capazes de mover as estruturas sociais, e apresentar estratégias de organizações sociais coletivas de mulheres negras.

Conclusão

De acordo com experiências pessoais da autora, como mulher negra, ser negra é crescer numa parcela da população que foi ensinada a ter ódio e vergonha da própria imagem diante do espelho (cabelo, nariz, boca, pele e etc.). Parte desses sentimentos foram adquiridos no ambiente escolar e nas relações interpessoais, ali construídas. Porém existe um outro lado, um discurso contrário, que ocorre através de leituras e da inclusão de uma nova literatura construída por mãos negras.

Ainda segundo essas experiências, foi no ambiente escolar, o primeiro lugar de não aceitação da imagem de menina negra, pois direcionavam dizeres sobre o cabelo ser duro e feio, que as tranças eram de arame, pois não balançavam, que o nariz era tão grande que não se percebia o rosto, ouviu-se também vários “nãos” das colegas de classe, quando se iria formar par na dança junina, quando ressaltam não ter beleza para ocupar o lugar de rainha.

Segundo Kilomba (2019, p.68), “a negação da negritude por pessoas brancas faz parte de um processo de invisibilização do visível fazendo o sujeito negro ser fantasiado como sem cor”. Essa invisibilidade da pessoa negra adquirida no seu processo de formação, a acompanha por toda a sua vida, seja quebrando os paradigmas desse projeto de destruição, seja pela forma camuflada de aceitar o que não se concorda.

Torna-se urgente resgatar as palavras de Lorde (2020, p. 23): “As ferramentas do Senhor não podem destruir a casa grande”. Isto é, as ferramentas usadas pelos opressores, se consolidaram num projeto de destruição dos corpos negros, e continuam a alimentar um sistema de desigualdades. Entretanto, as ações cotidianas de enfrentamento ao racismo são os instrumentos de luta contra a desigualdade e às violências diversas sofridas. Para as mulheres negras, a abolição foi um marco histórico, que ficou apenas no papel e não conseguiu extinguir as práticas discriminatórias raciais, pois elas vivem uma humanidade explorada e vilipendiada dos seus direitos .

Aqui, se tratando das lutas cotidianas de mulheres negras ressalta-se que, apesar da tentativa de invisibilizar as práticas antirracistas dessa comunidade, tem sido frequente a ideia de coletividade, ou até mesmo de quilombismo, como já anunciava Beatriz Nascimento (1979) há uma necessidade de entender os territórios de luta à partir da história dos quilombos, sua organização política e da luta pelo Bem Viver.

Mulheres Negras se desafiam, portanto, a empreender-se na construção de espaços amplos de articulação e lutas políticas, para que consigam mobilizar outras mulheres, mediante o reconhecimento de sua particularidade de ser e, ao mesmo

tempo, a partir do reconhecimento das múltiplas determinações que compõem suas experiências como mulheres, perpassando portanto as dimensões de classe, raça, gênero, sexualidade, afetividade, entre outras questões. Seguiremos em Marcha, até que nenhuma mulher negra possa ter sua vida violada.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver – oportunidade de imaginar outros mundos**. São Paulo: Editora Elefante, 2015, p. 23-87

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. In: **Revista Estudos Feministas**. Santa Catarina, UFSC, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**, Belém: Graphitte 1993.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência. In: **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Lélia Gonzalez: o feminismo no palco da história**. Brasília: Abravideo, 2014.

CORPO, Sos. **Instituto feminista para a democracia**. 2017. Disponível em: <https://soscorpo.org/?m=201707>. Acesso em: 26 jan. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Tempo de nos aquilombar**. 2020. Disponível em: <https://www.xapuri.info/cultura/tempo-de-nos-aquilombar/>. Acesso em: 25 dez. 2020.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**. São Paulo, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GELEDÉS, PORTAL. **13 mulheres negras brasileiras de destaque na política**. Disponível https://www.geledes.org.br/13-mulheres-negras-brasileiras-de-destaque-na-politica/?gclid=CjwKCAjw8J32BRBCEiwApQEKgVAAEBowKlx6p2YZbucTRZxWIBb1B6eaRskBD_DzFrwlzyVoozNwkh0C06AQAvD_BwE. Acesso em 22 de maio de 2020.

GOMES, Rayane Cristina de Andrade. De “tia-do-café” à parlamentar: a sub-representação das mulheres negras e a reforma política. In: **Revista sociais & humanas** - vol. 31 / N° 1 – 2018, p. 49-80.

J. WERNECK. **Nem Gênero, Nem Raça: mulheres negras como sujeitos das políticas públicas**. Rio de Janeiro, A M NB, 2007.

KILOMBA, Grada, 1968. **Memórias de uma plantação. Episódios do racismo cotidiano**/Grada Kilomba: tradução Jesus Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre (org.). **Textos escolhidos de Audre Lorde**. Herética Difusão Lesbofeminista Independente, 2020. 32 p. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/obras_digitalizadas/audre_lorde_-_textos_escolhidos_portu.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

MONTEIRO, Artemisa Odila Cande. Trajetória da primeira mulher negra como presidente da Fundação Cultural do Estado do Piauí. In: **33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS** - GT 33 – Relações Raciais e Ações Afirmativas.

NASCIMENTO, Beatriz. **“O quilombo do Jabaquara”**. Rio de Janeiro: Conquista, 1979.

NARRANDO OS SABERES DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES DO CURSO LIESAFRO/UFMA

Walquíria Costa Pereira & Raimunda Nonata da Silva Machado

Resumo: Este estudo aborda saberes de professoras afrodescendentes na construção de práticas educativas afrocentradas, em particular, no Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Problemática: Quem são as professoras afrodescendentes do Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA? Quais os saberes dessas professoras afrodescendentes? Faz uso dos referenciais de intersubjectivação de José Castiano (2010), como possibilidade epistemológica que favorece o diálogo e o reconhecimento da composição dos saberes, dessas professoras, no exercício acadêmico. Contribui com o registro e sistematização de conhecimentos oriundos de suas experiências docentes endereçadas à constituição de práticas que valorizam e reconhecem a memória cultural e ancestral da população africana e afrobrasileira como preceitua a Lei nº 10.639/2003. Discute noções de saberes (JAPIASSU, 1979), saberes locais (CASTIANO, 2013), afrocentricidade (ASANTE, 2009) e prática educativa afrocentrada (PEREIRA, 2019) na formação de professores/as. Propõe um debate acerca do modo como as professoras afrodescendentes, do curso LIESAFRO, organizam e se apropriam de seus lugares de fala nos processos de produção e disseminação do conhecimento. Faz diálogo, também, com autores/as como: Asante (2009; 2016), Boakari (2019), Castiano (2011; 2013; 2016), Gomes (1995, 2017), hooks (1995), Larrosa (2002), Machado (2013; 2016; 2018; 2019), Mazama (2009), Mignolo (2008), Padilha; Machado (2019), Ribeiro (201), Souza (2016), dentre outros/as, que nos ajudam a compreender as categorias conceituais estudadas e refletir sobre as contribuições dos posicionamentos e engajamentos político, social e científico dentro do espaço acadêmico, no que tange a formação de professores, oriundos desse curso, para atuarem na educação básica. Metodologicamente utiliza o levantamento documental (currículo lattes e produções das professoras) e pesquisa de campo, por meio da realização de entrevistas em rodas de conversa intituladas: Roda de Vozes Epistêmicas, cujo instrumento tem sido desenvolvido por meio do Projeto: “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”. Os resultados da produção de narrativas que identificam os saberes das professoras afrodescendentes do Curso LIESAFRO oportunizam a criação e a apropriação de lugares como contribuições relevantes na constituição de práticas educativas afrocentradas, especialmente, alimentando os/as professores/as que atuam na educação básica. O estudo continua nos desafiando a questionar a produção sociocultural eurocentrada, tendo como ponto de partida a valorização e o reconhecimento da presença, nas atividades acadêmicas, dos saberes locais e endógenos (CASTIANO, 2013) como possibilidade de diálogo com diversidade epistêmica.

Palavras-chave: Professoras Afrodescendentes. Saberes Locais. LIESAFRO/UFMA.

Introdução

A sociedade brasileira, ao longo dos anos vem sendo moldada a partir de um viés eurocentrados, que invisibiliza e subalterniza os saberes de africanos/as e afrodescendentes em diáspora. A historiografia tradicional silencia experiências de mulheres e, principalmente silencia as experiências de mulheres afrodescendentes, uma vez que estas fazem parte do “grupo mais marginalizado e explorado”. Entretanto,

“Apesar das marginalizações que a mulher afrodescendente enfrenta, cada vez mais, há um grupo que está conseguindo superar os desafios das diferenciações triplicadas e atingir alguma mobilidade de ascensão” (BOAKARI, 2010, p.1).

É com esse olhar, voltado para o modo como esse grupo supera os desafios sociais, que abordamos os saberes de professoras afrodescendentes na construção de práticas educativas afrocentradas, em particular, no Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O estudo contribui para dar visibilidade aos saberes de professoras afrodescendentes universitárias do curso LIESAFRO/UFMA. Sobre a categoria saber, compreendemos ser “um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (JAPIASSU, 1979, p.15).

Acreditamos que os diferentes saberes das professoras afrodescendentes influenciam em suas práticas educativas afrocentradas na academia, sobretudo por serem:

(...) mulheres com posicionamento racial, que reconhecem a necessidade de discutir essas questões no âmbito universitário, articulando suas experiências com discriminações, preconceitos e racismo, para criticar a dominação cultural e conseqüentemente se afirmarem como sujeitos de sua própria história. (PEREIRA, 2019, p. 61)

Além disso, ao pôr em prática esse movimento de produção de conhecimento, à luz de suas próprias experiências de mulheres afrodescendentes subvertem a lógica hegemônica e realizam o que Mignolo (2008) denomina de “desobediência epistêmica”.

Essa desobediência, ao mesmo tempo em que rompe com a hegemonia eurocentrada que as colocam em situação de inferioridade, possibilita a criação de “espaços de intersubjetivação” (CASTIANO, 2010), uma vez que promovem o diálogo e o reconhecimento como sujeitos de sua história.

Destacamos a importância também da Lei Nº10.639/2003, que legitima a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares, como possibilidade epistemológica de promover uma educação afrocentrada sobretudo por ser, “uma poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal” (ASANTE, 2016, p. 11).



Com os referenciais da intersubjetivação, nos aproximamos da ótica do filósofo africano José Castiano, entendendo que “os sujeitos do conhecimento entram em diálogo, em debate, em concordância e em discordância” (2010, p.190), cuja postura permite questionar “a relação entre a universidade, a ciência, a produção, o reconhecimento e a distribuição desigual do conhecimento na sociedade” (GOMES, 2010, p. 495).

Essas reflexões são sustentadas empiricamente, a partir de levantamento documental, garimpando e analisando, por exemplo, o Currículo Lattes e as produções intelectuais das professoras afrodescendentes que atuam no Curso LIESAFRO. Desse modo, nos aproximamos dessas intelectuais, observando se “produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências” (GOMES, 2010, p.495).

Nesse texto buscamos nos aproximar de quem são as professoras afrodescendentes do Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA e compreender quais os saberes dessas mulheres.

Com esta proposta sistematizamos nosso estudo da seguinte forma: no primeiro momento, que abrange esta parte introdutória situamos nossa intenção de pesquisa, destacando o percurso metodológico escolhido.

No segundo momento fazemos uma apresentação acerca do Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da UFMA, identificando e como se dá a estrutura curricular [os saberes] do referido curso.

No terceiro momento discorremos sobre os saberes de professoras afrodescendentes, localizados no Currículo Lattes, transversalizando com as contribuições da afrocentricidade, para a prática educativa de professoras afrodescendentes universitárias do LIESAFRO. Nas considerações retomamos os principais aspectos discutidos no texto.

Uma aproximação com o LIESAFRO

O nosso universo de pesquisa é o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus do Bacanga, na cidade de São Luís, no Estado do Maranhão.

Situado no campo das africanidades consideramos que esse espaço tem referencial que pode viabilizar a construção de práticas educativas afrocentradas.

Iniciando esta discussão pontuamos que o objetivo do LIESAFRO é:

Formar profissionais para a docência dos anos iniciais do ensino fundamental na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), no ensino médio na área de História e para atuação nas secretarias municipais e estaduais de educação para a implementação da Lei nº 10.639/2003 (UFMA, 2018, p. 5).

Criado pela Resolução nº 224 do CONSUN, de 24 de fevereiro de 2015 teve sua aula inaugural realizada em cinco de maio de dois mil e quinze. Apresenta uma proposta de formação interdisciplinar, propiciando o fortalecimento de uma formação de qualidade social, cujos princípios pedagógicos consideramos que “possibilita alargar o horizonte epistemológico trazendo novas discussões e novas reflexões sobre o espaço social, abrindo caminhos para outras formas de conhecer” (PADILHA; MACHADO, 2019, p.195) nos espaços universitários, especialmente, nas licenciaturas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA foi acessado com o intuito de entender a proposta de institucionalização do curso do estado do Maranhão. A UFMA, desde 2015, por meio do LIESAFRO forma profissionais para atuarem na educação básica, colocando em prática as orientações da lei 10.639/03.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelece a obrigatoriedade de inserir o ensino de história e cultura da África ao currículo escolar, legitimando “o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos” (BRASIL, 2004, p.11).

Colocar em prática os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana dialoga com a teoria afrocêntrica e possibilita o combate a situações de discriminações, racismo e estereótipos, proporcionando “uma perspectiva cujo núcleo é a interpretação e explicação dos fenômenos do ponto de vista dos africanos como sujeitos, em vez de vítimas ou objetos” (ASANTE, 2016, p. 13).

O curso LIESAFRO atua na formação docente, incentivando o futuro professor/a no desenvolvimento de práticas de transformação da educação, mediante sua “proposta de formação interdisciplinar de professores (as) na área de Ciências Humanas” (UFMA, 2018, p.12). Como se dá essa interdisciplinaridade e quais saberes são priorizados? A seguir apresentamos o Quadro 1, com a síntese da estrutura curricular do curso, seguidos de nossos comentários e análises.

Quadro 1: Estrutura Curricular do LIESAFRO/UFMA

| NUCLEOS ESTRUTURANTES | CARGA HORÁRIA |
|---|----------------------|
| Formação básica | 1335 |
| Formação pedagógica | 720 |
| Núcleo livre | 840 |
| Prática de ensino como componente curricular – PECC | 405 |
| Estágio | 400 |
| Atividades Complementares | 200 |
| Trabalho de Conclusão de Curso – TCC | 60 |
| TOTAL | 3300 |

Fonte: produzido pelas autoras com base no PPP do Curso

O LIESAFRO possui a estrutura curricular distribuída em três núcleos e mais atividade complementares, que totalizam três mil e trezentos horas, em que os discentes concluem diferentes componentes curriculares de forma interdisciplinar. De acordo com o próprio Projeto Político do curso,

O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e AfroBrasileiros tem como base uma matriz curricular disciplinar inserida em uma perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade é a superação da visão fragmentada não só das disciplinas, mas também da realidade circundante. As disciplinas trazem consigo valores, condutas, crenças, modos de relacionamento do sujeito com o conhecimento. (2018, p.45)

A perspectiva interdisciplinar pensada no âmbito do curso permite reunir saberes de diferentes áreas do conhecimento e se aproxima do pensamento afrocêntrico, cujo princípio prioriza a atitude da interdisciplinaridade, como forma de gerar saberes e conhecimentos de libertação e de empoderamento da população africana e seus descendentes em diásporas. (MAZAMA, 2010).

Ao analisar a estrutura curricular do LIESAFRO constatamos ser um curso situado no campo epistemológico das africanidades, que articula saberes como “forma de resistência epistêmica, uma transgressão da ordem estabelecida nos cânones da lógica moderna eurocentrada” (MACHADO, 2019, p. 58), ainda presente nas universidades brasileiras.

Considerando a importância desta discussão, apresentamos informações necessárias para a compreensão dos saberes, presentes na estrutura curricular do curso. Para tanto escolhemos o Núcleo de Formação Básica, que compreende aproximadamente 40% da composição curricular do curso. Para uma melhor

visualização dessa estrutura, sistematizamos no Quadro 2, como se constitui o referido núcleo.

Quadro 2: Núcleo de Formação Básica do Curso LIESAFRO

| FORMAÇÃO BÁSICA (1335h) | |
|---|-----------------------------|
| Componente curricular obrigatório | Área do conhecimento |
| Filosofia e diversidade. Epistemologia do Sul. Etnofilosofia e Filosofia Africana; | Filosofia |
| Geografia Geral; Cultura e globalização; Geografia da África I e II; | Geografia |
| Leitura e produção textual; Linguística Afro-Brasileira; Literatura africana I e II; | Letras |
| Sociologia geral e africana; Antropologia e cultura; Movimentos sociais e relações étnico raciais na América Latina; Música negra; | Sociologia |
| Teoria da história; História pré-colonial e Colonial do Brasil e do Maranhão. História do Brasil e do Maranhão no Império e na República; História das Américas; África I, II e III; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Oriente Médio, Ásia e Oceania; História da Europa; Metodologia do Ensino de História | História |

Fonte: produzido pelas autoras com base no PPP do Curso

Colocando em prática “estratégias educacionais que visem ao combate do racismo” (BRASIL, 2004, p. 16), o currículo Núcleo analisado contempla as áreas de conhecimento na Filosofia, Geografia, Letras, Sociologia e História, formação básica que totalizando um percentual de mil trezentas e trinta e cinco horas, abrange elementos de um currículo afrocentrado, sobretudo por evidenciar as discussões acerca do Continente Africano.

Uma aproximação com as professoras do LIESAFRO

Ao longo dos anos, as mulheres se encontram em uma posição de inferioridade, convivendo em um contexto de omissão e invisibilidade provocadas pelos diferentes mecanismos de exclusão e subalternização presentes nessa sociedade que as colocam como, “uma parte silenciosa da memória social” (ALVES; PITANGUY, 2003, p. 10).

Essa segregação é ainda mais evidente entre as mulheres afrodescendentes, por fazerem parte de um grupo mais marginalizado. Ao se apropriarem do espaço acadêmico como docentes universitárias, essas mulheres rompem com a lógica



moderna e eurocêntrica que as colocam em posição de subalternidade (PEREIRA, 2019).

Para Machado e Boakari, “o espaço acadêmico é segregacionista, fazendo eclodir muitos conflitos nas relações sociais em função da busca pela manutenção de prestígio e poder” (2013, p. 290). É nesse sentido que ressaltamos que, embora essas mulheres se apropriem desse espaço, sua presença, enquanto docentes universitárias está entrelaçada por diferentes histórias de enfrentamentos e resistências.

A autora bell hooks (1995, p. 468) corrobora com essa discussão ao afirmar que: “As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita”.

Buscamos em Djamila Ribeiro contribuições para essa discussão, quando propõe “a necessidade do **reconhecimento de outros saberes e a importância de entendê-los como localizados** e a importância de se romper com um postulado de silêncio” (RIBEIRO, 2017, p. 43, grifo nosso).

Quais são esses outros saberes? De quem são esses saberes? De onde vem esses saberes? É o que nos propomos a desvelar com a pesquisa. Para tanto, se faz necessário compreendermos o que são esses saberes.

Sobre essa questão Tardif (2014, p.11) esclarece:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional (TARDIF, 2014, p.11).

É nesse sentido, que problematizamos os saberes de professoras afrodescendentes atuantes no LIESAFRO e, que contribuem na constituição de prática educativa afrocentrada, considerando a presença dessas nas suas próprias experiências. Afinal, conforme Larrosa (2002, p.26), a experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Ao falarmos em experiência, vale ressaltar que os “saberes locais” (CASTIANO, 2013) são incorporados e/ou adquiridos com base nas experiências vividas. São saberes que muitas vezes não estão em forma escrita, mas que podem ser incorporados a partir de sua própria vivência como os outros, contrapondo-se com a lógica presente na academia que “direciona o olhar da produção acadêmica ocidental” (GONZALEZ, 1988, p. 71).

As universidades são espaços sociais hierarquizado e moldado em uma lógica ocidental de supremacia branca. Ao ingressar nessas instituições sociais, as professoras afrodescendentes precisam sempre mostrar que são produtoras de conhecimento. Sobre isso argumenta Gomes (1995, p. 28):

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. (Grifos da autora)

As mulheres afrodescendentes, como docentes universitárias, ao ocuparem o espaço acadêmico buscam seu lugar de fala, se posicionando contra as “desigualdades e hierarquia que localizam grupos subalternizados” (RIBEIRO, 2017, p.35).

Acreditamos que as narrativas sobre os posicionamentos de professoras afrodescendentes possibilitam evidenciar seus saberes locais/endógenos, uma vez que,

“A narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e memórias que o processo identitário e a vivência da escolarização comportam” (SOUZA, 2006, p. 70).

Voltamos ao questionamento feito anteriormente: Quem são as professoras afrodescendentes do LIESAFRO? Para responder este questionamento garimpamos informações, primeiramente no SIGAA²³, onde localizamos as professoras afrodescendentes, e em seguida analisamos os seus Currículos Lattes,²⁴ para nos aproximar de seus saberes.

Para melhor visualização de quem são essas mulheres sistematizamos as informações no Quadro 3.

23 Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/centro/lista.jsf?aba=p-academico>

24 A Plataforma Lattes é uma plataforma virtual criada e mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra as bases de dados de currículos, grupos de pesquisa e instituições, em um único sistema de informações

Quadro 3: Professoras Afrodescendentes do LIESAFRO

| PROFESSORAS AFRODESCENDENTES²⁵ | FORMAÇÃO | AREA DE ESTUDO |
|--|-----------------|---|
| Aqaltune | Doutorado | Marcadores sociais da diferença. Mulheres. Gênero. Formação de professores. Currículo e Política de cotas. |
| Acotirene | Pós-Doutorado | Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Currículo e Políticas curriculares; |
| Dandara | Doutoranda | Comunidades quilombolas. Educação escolar quilombola. Políticas públicas para promoção da igualdade racial. Política educacional. |
| Ziferina | Doutorado | Justiças eclesiástica, civil e inquisitorial do século XVIII. |
| Tereza de Benguela | Doutorado | História da educação. Relações étnico raciais. Gênero e sexualidade |
| Adelina charuteira | Doutorado | Mobilização rural. Identidades. Relações de gênero. Movimento de mulheres. Questões agrárias na África do Sul. |

Fonte: produzido pelas autoras com base no SIGAA e Currículo Lattes

Com base na análise do Currículo Lattes das professoras do LIESAFRO obtivemos as primeiras aproximações, que estão engajadas em desenvolver uma educação “antirracista, antiburguesa e antissexista que é nova, inovadora, desafiadora e capaz de criar formas excitantes de adquirir conhecimento baseado no restabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno” (ASANTE, 2016, p. 11).

São esses saberes antirracistas adquiridos e incorporados a partir de suas experiências, que possibilitam o desenvolvimento de práticas educativas afrocentradas, oportunizando que seus alunos e alunas se tornem “protagonista em seu próprio mundo” (ASANTE, 2009, p. 95).

O uso da abordagem epistemológica da afrocentricidade (ASANTE, 2009), presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, por conseguinte, na proposta curricular da LIESAFRO possibilita que os sujeitos se tornem agentes de sua história como afrodescendente, promovendo a desconstrução de estereótipos racistas, ainda presentes no imaginário social e estabelecidos por uma cultura hegemônica de supremacia branca.

As professoras afrodescendentes da LIESAFRO, que se interessam principalmente pelas discussões sobre as relações étnico raciais, gênero e história e cultura africana e afro-brasileira são mulheres, que se apropriam desse espaço, e

25 Considerando que a pesquisa ainda se encontra em andamento, e ainda não realizamos o primeiro contato com as professoras, optamos por utilizar pseudônimos (nomes de mulheres que lutaram contra a escravidão no Brasil) para identificar as docentes, na tentativa de garantir suas privacidades.

contribuem na disseminação da História e Cultura africana e afro-brasileira, e “isso mexe com as forças conservadoras, com o capital e com os grupos de poder” (GOMES, 2017, p.20).

Logo, se constituem como professoras afrocentristas, pois possuem, produzem e incentivam saberes, que evidenciam as experiências de afrodescendentes que historicamente vêm sendo colocados à margem da sociedade.

Considerações das primeiras aproximações

Neste estudo estão as primeiras aproximações de uma pesquisa ainda em andamento. Foi possível contextualizar, como se desenvolve o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e destacar alguns saberes presentes na estrutura curricular desse curso associados aos princípios afrocêntricos.

Compreendemos que as mulheres enfrentam diferentes situações de discriminações e silenciamento, estabelecidos por uma lógica moderna, que direciona a sociedade brasileira.

As situações de discriminações são ainda mais evidentes entre as mulheres afrodescendentes que enfrentam tríplexes marcadores de exclusão: gênero, raça e classe. Entretanto, há mulheres afrodescendentes que conseguem uma ascensão social, neste estudo e destacam-se professoras afrodescendentes universitárias do Curso LIESAFRO/UFMA.

Metodologicamente utilizamos a pesquisa documental, para analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do LIESAFRO, e o Currículo Lattes das professoras afrodescendentes do referido curso.

Ao analisarmos o PPP foi possível compreender que o LIESAFRO está situado dentro do campo epistemológico das africanidades, apresentando uma proposta de ensino interdisciplinar, proposta essencial da afrocentricidade.

O LIESAFRO possui a estrutura curricular composta de três núcleos: formação básica; formação pedagógica e núcleo livre. Para os limites deste artigo propomos analisar o núcleo de formação básica. O núcleo de formação básica compreende aproximadamente 40% da carga horária total do curso. Contempla as áreas de conhecimento na Filosofia, Geografia, Letras, Sociologia e História.

Para nos aproximar das professoras do LIESAFRO garimpamos no SIGAA/UFMA, as docentes que atuam no curso. Posteriormente buscamos seus currículos na plataforma Lattes, para compreendermos e identificarmos seus saberes, e quais são as áreas de interesse.

Compreendemos que os “saberes locais” são constituídos a partir das experiências dos sujeitos. São as experiências de mulheres afrodescendentes, que possibilitam a constituição de saberes, que direcionam a prática educativa de professoras afrodescendentes universitárias.

São professoras afrodescendentes universitárias que se interessam, principalmente pelas temáticas raciais, de gênero e história e cultura africana e afro-brasileira.

Propomos com este estudo problematizar os saberes das professoras afrodescendentes do Curso LIESAFRO, destacando como elas oportunizam a criação e a apropriação de lugares relevantes na constituição de práticas educativas afrocentradas, especialmente, alimentando os/as professores/as que atuam na educação básica.

O estudo continua nos desafiando a questionar a produção sociocultural eurocentrada, tendo como ponto de partida, a valorização e o reconhecimento da presença nas atividades acadêmicas, dos saberes locais e endógenos (CASTIANO, 2013), como possibilidade de diálogo com diversidade epistêmica.

Referências

ALVES, B. M; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*:

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental**: introdução a uma ideia. *Ensaio Filosóficos*, volume XIV, dezembro, 2016.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. *In*: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9**. 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos do Fazendo Gênero 9. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278155240_arquivo_fazendogenero9-2010-boakari.texto.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

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. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.açãopedagógica.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educação-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 05/09/2018.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjectivação. Moçambique: UDEBA, 2010.

CASTIANO, José Paulino. Filosofia, Ensino e Intersubjectivação. In: NGOENHA, Severino E; CASTIANO, José Paulino (org). **Pensamento Engajado**: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política. Maputo, Janeiro, 2011.

CASTIANO, José. **Os saberes locais na academia**: condições e possibilidades da sua legitimação. Maputo: Editora Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Revista TB**. Rio de Janeiro, 92/93; 69/82, jan.-jun., 1988.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ e PPCCIS/ UERJ. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 1995, p. 464-478.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 3ª ed., 1979. 202 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p.20-28.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; BOAKARI, Francis Musa. Formação continuada com e na diversidade: outros caminhos à universidade no século XXI. In: DIAS, Ana Maria Iório; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **O cenário docente na Educação Superior no século XXI**: perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 283-305.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e Raça em Travessias Epistêmicas**. São Luís: EDUFMA, 2018.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Relatório de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior**: Vozes epistêmicas. Mimeo, UFMA, 2019.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora São Paulo: Selo Negro, 2009

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287 – 324, 2008.

PADILHA, Gláucia Santana Silva; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Pedagogia Afrocentrada em práticas educativas de professoras afrodescendentes universitárias. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.188-203, 2019.

PEREIRA, Walquíria Costa. **A Estrada: professoras afrodescendentes entrecruzam e entrelaçam memórias de resistências**. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. São Luís: UFMA, 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

UFMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Grpt2ll2COwhfL7.pdf>

NARRATIVA DE PROFESSORA AFRODESCENDENTE UNIVERSITÁRIA EM PEDAGOGIA DE MILITÂNCIA

Vitória Rayssa Holanda da Silva & Raimunda Nonata da Silva Machado

Resumo: O estudo traz uma análise acerca da “Narrativa de Professora Afrodescendente Universitária em Pedagogia de Militância”, realizando uma arqueologia (FOUCAULT, 2012) de suas práticas pedagógicas ativistas, especialmente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Considera as relações do passado que, segundo Le Goff (1990) é revivido e incorporado constantemente. Tendo em vista as lacunas de representatividade da mulher afrodescendente no movimento negro, faz-se necessário a análise e estudo de suas experiências, dificuldades e conquistas, destacando a sua participação no ensino superior, como atitude científica e política de relevância, além de urgência no registro histórico do ativismo de mulheres afrodescendentes, em diferentes espaços, dentre eles, o campo acadêmico. No contexto da pandemia, ocasionada pela Covid-19, este estudo priorizou a revisão bibliográfica em diferentes artigos e livro de acervos digitais, que discutem e analisam o percurso social de professoras negras no ensino superior e a reanálise de narrativas oriundas de entrevistas realizadas anteriormente, investigando memórias de Pedagogias de Militância, a partir das experiências da professora doutora Valdenice de Araújo Prazeres, do Curso de Pedagogia/UFMA, ligada aos movimentos sociais, dentre os quais, o movimento negro. Este foco tem relevância social e científica no aprofundamento dos estudos de memórias (LE GOFF, 1990) de professoras afrodescendentes universitárias, cujo relato de experiência foi apresentado em uma atividade do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), intitulada Roda de Vozes Epistêmicas. Como resultado, o movimento das professoras afrodescendentes, na universidade revela que esse espaço acadêmico é um local de reconhecer a pesquisa e o ser intelectual negro/a. Apesar das amplas discriminações presentes em suas trajetórias é neste, e por este espaço, que faz o enfrentamento e o movimento epistemológico de consolidação de práticas de resistência às violências racistas, por meio de pedagogias de militância. A presença de professoras afrodescendentes no ensino superior é um movimento essencial para a subversão do conhecimento hegemônico colonial e constituição de pedagogias de militância. A professora Valdenice Prazeres oriunda de vivências em movimentos sociais continua em movimento. A narrativa que produzimos, a partir de seu relato de experiência, é de resistência na constituição de pedagogias de militância. Ela não representa apenas lembranças, mas também atribui sentido às suas memórias, tornando presente e viva outras epistemologias, como as afrocêntricas, por meio das quais trabalha em busca do (re)posicionamento da população afrodescendente como agentes de sua própria história.

Palavras-chave: Professoras afrodescendentes. Pedagogias de Militância. Memórias de resistência.

Introdução

O artigo sobre as Professoras Afrodescendentes Universitárias em Movimento foi produzido por meio do projeto de pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas (MAfroEduc), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da **Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**.



Neste estudo será dada ênfase às práticas educativas ligadas aos movimentos sociais, dentre eles, o movimento negro. Mantendo a continuidade das reflexões sobre memórias de resistências utilizamos uma arqueologia de pedagogias de militância de professoras universitárias na UFMA.

Além de dar visibilidade aos projetos pedagógicos e científicos de professoras universitárias afrodescendentes vinculadas às práticas de movimentos sociais, concomitantemente apresentamos a contribuição do ingresso e da atuação dessas professoras no magistério superior da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Tendo em vista as lacunas de registro acerca da representatividade da mulher afrodescendente no Movimento Negro e Movimento Feminista, faz-se necessário a análise e o estudo de suas experiências, dificuldades e conquistas. Por isso destacamos aqui, a sua participação no ensino superior como atitude científica e política de relevância, e urgência no registro histórico do ativismo das mulheres afrodescendentes.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar memórias de práticas educativas de professoras afrodescendentes no magistério superior ligadas aos movimentos sociais, dentre os quais, o movimento negro. Neste, temos como objetivos específicos proceder a uma arqueologia de pedagogias de militância de professoras universitárias afrodescendentes, e analisar a narrativa da professora mencionada a partir do referencial teórico e metodológico.

Foram utilizados acervos digitais para referenciar suas experiências vividas, explorando memórias de práticas educativas de professoras afrodescendentes no ensino superior associadas aos movimentos sociais; realização de entrevista, na qual a professora relata suas experiências profissionais acadêmicas; transcrição e produção de narrativas, a partir das memórias dessas práticas associadas aos movimentos sociais, com destaque às pedagogias de militância da professora.

Dessa forma, o trabalho foi dividido em três tópicos. O primeiro sobre “Memórias de práticas educativas ligadas aos movimentos sociais”, que contextualiza a pesquisa; o segundo sobre a trajetória da professora doutora “Valdenice Prazeres: marcadores de luta, liberdade e militância”, nos ajuda a refletir sobre o conjunto das práticas acadêmicas das professoras afrodescendentes universitárias em movimento.

Por fim, expomos nossas considerações e reflexões finais a respeito da realização deste estudo.

Memórias de Práticas Educativas ligadas aos Movimentos Sociais

Os estudos sobre as professoras afrodescendentes universitárias em movimento proporcionam um panorama acerca da trajetória de vida, experiências,

conhecimentos, impasses, suplantação e vivências em movimentos sociais, seja grupal ou individual. Sabendo que os movimentos sociais representam forças sociais organizadas, não como uma força-tarefa numerosa, e sim como investigação social (GOHN, 2011), tais atividades são essenciais para gerar inovação sociocultural. Com isso, a experiência é recriada cotidianamente nas diferentes atividades das situações enfrentadas e, nesse caso pode ser também enfatizado, na prática educacional da mulher afrodescendente no ensino superior que possui experiências de militância.

Segundo Lima (1995), o fato de 48% das mulheres pretas estarem no serviço doméstico é sinal de que o crescimento do mercado de trabalho, para essas mulheres, não houve ganhos significativos. Entretanto, quando esses obstáculos são ultrapassados e as mulheres afrodescendentes passam a investir e ter visibilidade com a educação, numa tentativa de mobilidade social, elas passam a enfrentar novas barreiras, dentre elas, a intolerância cotidiana por sua posição social.

Com o plano de trabalho (2018-2019) foi realizado uma arqueologia de saberes (FOUCAULT, 2012), investigando: como as memórias de professoras afrodescendentes são construídas nas produções científicas, e o que revelam as suas práticas educativas, enquanto maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) em universidades brasileiras, através de novas problemáticas e novos objetos de estudos (PEREIRA, 2019).

Utilizando as narrativas sobre a trajetória da mulher afrodescendente na docência superior continuamos este estudo, dessa vez, analisando as práticas educativas oriundas da mobilização social, que emergiram dessa pesquisa, e enfatizamos uma arqueologia de pedagogias de militância de professoras universitárias afrodescendentes, dando amplitude às memórias de resistências, e aprofundando àquelas práticas educativas ligadas aos movimentos sociais, dentre os quais, o movimento negro.

Essa perspectiva instigou-nos a proceder a uma arqueologia de pedagogias de militância de professoras afrodescendentes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Portanto, esse foco tem relevância social e científica no aprofundamento dos estudos de memórias (LE GOFF, 1990) de professoras afrodescendentes. Esse fato subsidiou a produção deste relatório, que registra e dá visibilidade aos projetos pedagógicos e científicos de professoras universitárias afrodescendentes, envolvidas com práticas de movimentos sociais.

Para analisar a pesquisa sobre as professoras afrodescendentes universitárias em movimento, as quais serão mencionadas nesta pesquisa, foi realizado uma arqueologia (FOUCAULT, 2012) de pedagogias de militância a partir de histórias e



memórias (LE GOFF, 1990) de acervos digitais, para referenciar as experiências vividas pelas professoras afrodescendentes universitárias narradas.

De acordo com Le Goff (1990, p. 424), o “comportamento narrativo” é a ação mnemônica fundamental, pois é caracterizada pela função social da comunicação. O autor destaca a importância do estudo histórico às diferentes memórias sociais, sejam elas orais, escritas ou em transição, e que, “não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história [...] os criadores e delimitadores da memória coletiva: ‘Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações [...]’” (LE GOFF, 1990, p. 473).

Le Goff (1990) afirma a necessidade da diferenciação da memória oral para a memória coletiva e, dessa forma será utilizado a oralidade para registrar em formato escrito, tornando perceptível uma renovação da memória coletiva. Assim, a partir de narrativas escritas, com base em transcrições de áudios de entrevistas das professoras mencionadas neste trabalho, será resgatado suas trajetórias, desde o ensino básico à docência no ensino superior.

Diferentemente dos movimentos clássicos, caracterizados por lutas de classes, o movimento social contemporâneo visa os aspectos coletivos e problemas relacionados à esfera pública em sua totalidade: pobreza, discriminação, gênero, sexualidade, racial, etc.

Gohn (2011) usa o termo “educação ampla”, para se dirigir a uma educação além da formalidade escolar, pois compreende-se a vasta aprendizagem de produção de saberes em outros espaços, além de proporcionar o saber coletivo, fomos levados à ampla reflexão sobre todos os acontecimentos do país, não apenas sobre o movimento, mas a sociedade como um todo.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a realidade da população negra brasileira totaliza em 54% da população, sabendo disso, independente da menção acerca de economia, história, filosofia ou linguística é desconsiderada a importância da cultura africana e o posicionamento dos sujeitos que carregam essa cultura em seus corpos e ancestralidade, não havendo uma análise fiel a realidade.

Com isso, é perceptível o apagamento da importância da África e do legado histórico aos afrodescendentes, processo que fortaleceu a chamada supremacia branca na civilização ocidental, e degradação de valor na historiografia afrocentrada (ASANTE, 2009).

Uma alternativa de ruptura com esse apagamento é registrar e refletir sobre as experiências da população negra, especialmente, as mulheres. Em se tratando do nosso estudo, buscamos investigar memórias de práticas educativas de professoras

afrodescendentes no magistério superior ligadas aos movimentos sociais, dentre os quais, o movimento negro.

Para isso, realizamos os seguintes procedimentos:

- a. Organização de “Roda de Vozes Epistêmicas” como recurso para realização de entrevistas, nas quais, as professoras participantes da pesquisa relataram suas experiências profissionais acadêmicas. Com essa atividade foram entrevistadas as professoras: Doutora Valdenice de Araújo Prazeres e Doutoranda Maria da Guia Viana. Porém, considerando as dificuldades oriundas do contexto da pandemia da COVID-19, só foi possível analisar a narrativa da Prof.^a Dr.^a Valdenice Prazeres, cujo perfil acadêmico apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 1 – Perfil acadêmico da professora participante da pesquisa

| PROFESSORA UNIVERSITÁRIA | PERFIL ACADÊMICO |
|---|--|
| VALDENICE DE ARAÚJO PRAZERES | Graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (1987); Especialização em Educação Especial na Universidade Federal do Maranhão/Projeto Prata da Casa – UFMA (1999) e Especialização em Supervisão Escolar na Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é docente efetiva da Universidade Federal do Maranhão, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação docente, políticas de educação superior, Educação e relações étnico-raciais, Educação e Movimentos Sociais. É integrante do Grupo de Investigações Pedagógicas de Estudos Afrobrasileiros - Gipeab/UFMA e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professo/as para educação das relações étnico-raciais - UFMA. |

Fonte: Produzido pelas autoras com base no Currículo Lattes

- b. Transcrição dos áudios gravados das entrevistas.
- c. Transcrição e produção de narrativas, destacando as pedagogias de militância das professoras, a partir das memórias de suas práticas educativas associadas aos movimentos sociais, dentre os quais, o movimento negro.

É primordial a análise desses movimentos como forças organizadas e de investigação. Para uma transgressão acerca do apagamento das memórias faz-se necessário o registro e reflexão sobre a população negra na construção e inovação sociocultural. Nesse sentido destacamos a atuação e reivindicação de possibilidades de reestruturação dos saberes, relacionando esse tipo de militância à narrativa da professora doutora Valdenice Prazeres.



Valdenice Prazeres: Marcadores de Luta, Liberdade e Militância

Na década de 1980, a relação do movimento social com a educação foi formada por novos sujeitos atuantes que entraram em cena, reivindicando ao poder público, o auxílio de suas necessidades para sobrevivência. Os movimentos sociais vêm com a premissa fundamental de serem fontes de mudanças e renovação dos saberes, porém, não se trata de um procedimento isolado e sim de caráter político-social (GOHN, 2011). O Movimento Negro Unificado, embora institucionalizado no final da década de 1970 surge no Brasil de forma clandestina, no período escravagista, quando grandes nomes se rebelaram contra o sistema e intensificaram o movimento, dentre eles, o Zumbi de Palmares.

Segundo Cunha Jr. (2003), após o Estado Novo foi formado grupos respeitáveis na história pelo direito dos negros, como a União dos Homens de Cor, o movimento da Frente Negra Brasileira – FNB (1931-1937) e o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro – TEM/RJ, que surgiu no ano de 1944, mediante projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011).

Na década de 1960, os grupos ganharam novas influências e referências, como o Movimento dos Direitos Civis nos EUA, e a luta africana contra a segregação racial e libertação de colônias. Já na década de 1970 e 1980 são reunidos jovens negros com o intuito de denunciar o preconceito, em protestos e atos públicos das mais diversas formas, chamando atenção da população e do governo para a problemática social (GUIA DO ESTUDANTE, 2017). A seguir, a manifestação do Teatro Municipal de São Paulo ocorrida em 7 de julho de 1978, que acaba resultando na formação do Movimento Negro Unificado – MNU.

Fazer parte da diáspora africana é presenciar, de alguma forma, a relação entre a marginalidade social e psicológica na relação social diária com a cultura europeia predominante. Para Asante (1996, p. 257), a cultura africana é dinâmica e não estática, ele reconhece que os estudiosos da diáspora africana necessitam considerar suas particularidades, a forma africana e/ou sincrética.

Asante (1996), também sinaliza a importância da exploração dos padrões convergentes acerca das “realidades culturais africanas” na esfera da diáspora africana pelo mundo. Du Bois (2001, p. 14) reconhece a inexistência de um tipo africano “padrão” que, segundo ele, não é possível na África, nem em qualquer outro lugar limitar a variação racial em função da sua miscigenação.

A estimativa de africanos escravizados e obrigados a migrar para o “novo mundo” modifica de doze a cem milhões de pessoas. Os africanos foram trazidos, mormente das regiões da África ocidental e centro-ocidental, para as fazendas

como mão escrava (plantations) dirigidas por europeus (CHRISTIAN, p. 149). Na Grã-Bretanha, a população negra representa 2% da sua totalidade, 12% da população carcerária é constituída por homens negros e 19% por mulheres negras. Dessa forma, Christian (2009, p. 151) constata que a população negra é cinco vezes mais propícia de detenção em relação aos brancos.

A sociedade brasileira é estruturada pelas relações sociais baseadas na desigualdade. Sabendo que no Brasil houve mais de 400 anos de escravidão negra, qualquer que seja o tema analisado é perpassado pelas relações raciais. Por sua vez, o Movimento Negro, composto por diferentes associações e organizações, surge nas lutas contra a violência oriunda do escravismo criminoso.

De modo mais institucional e combativo, no período republicano torna-se um movimento de vanguarda na luta contra o racismo, preconceito e discriminações raciais. No Brasil, essa mobilização tem início, quando o primeiro grupo de negros adentra o navio negreiro, gerando pauta de discussões nas ciências sociais no começo do século XX, e tem marco inicial na década de 1970 com o Movimento Negro Unificado.

Já na metade do século XX, as mulheres não tinham destaque de sua presença em cargos públicos, nem mesmo aos direitos básicos à educação como os homens possuíam. Ainda na década de 1970, as mulheres envolvidas nos movimentos perceberam que suas particularidades, como mulher eram pouquíssimas discutidas no movimento negro. Sueli Carneiro (1970), em um encontro norte-nordeste de negros, dizia: “entre as mulheres é preciso levar em consideração que nós, mulheres negras, temos marcadores de desigualdades muito diferentes das mulheres brancas e muito diferentes dos homens negros também”.

Lélia Gonzalez (1985, p. 100) reforça que as mulheres negras permaneceram discutindo suas especificidades, e apesar da tentativa de exclusão em várias decisões, ainda entendem pela necessária vinculação ao movimento negro, mantendo a aproximação aos seus companheiros.

Com tais articulações femininas pode-se dizer que o movimento negro é ampliado com o surgimento de coletivos de mulheres negras, dentre os quais foi criado, em 16 de junho de 1983, na Associação do Morro dos Cabritos, zona oeste do Rio de Janeiro, o Nzinga Coletivo de Mulheres, cujo grupo Lélia Gonzalez (1935 a 1994) foi a primeira coordenadora. O nome escolhido para o coletivo faz referência a rainha africana e a sua luta para enfrentar o poder colonial em Angola.

Destacar a presença e participação das mulheres afrodescendentes nos espaços públicos, com sua militância e ativismo político é o que pretendemos neste estudo. A professora Valdenice Prazeres, conforme apresentamos no quadro 1, relata



que enquanto o Movimento Feminista lutava pela liberdade sexual, tendo em vista que, a liberdade sexual, nunca foi uma pauta para as mulheres afrodescendente. E reforça:

Nós fomos estupradas desde que chegamos aqui, nossa virgindade nunca interessou, nunca foi valorizada, nunca foi como é para as mulheres brancas. Elas queriam também discutir saúde reprodutiva e nós, nós fomos reprodutoras desde que chegamos aqui, fomos reprodutoras simplesmente para servir de amas de leite para as mulheres brancas. (PRAZERES, 2019).

Sua militância inicia aos 18 anos, quando vem a integrar-se à graduação em Pedagogia em uma faculdade particular situada em Brasília e, seguidamente passa a trabalhar para pagar a mensalidade da instituição. A professora, que já atuou mais ativamente em movimentos sociais confessa que, com o tempo, seus afazeres limitaram suas possibilidades de militância orgânica e que, conseqüentemente passou a acontecer com uma menor frequência no âmbito dos movimentos sociais, se ampliando no exercício da docência.

Relacionando a questão das escolhas com a desigualdade, e tendo em vista que, grande parte das mulheres negras, não possuem um projeto de escolha de formação/profissionalização e, sim, a necessidade de um retorno mais imediato, Valdenice menciona que sua escolha por um curso de graduação foi reflexo de uma concorrência menor, com maior probabilidade de garantir um emprego, um salário e por haver a necessidade da sobrevivência. São detalhes que definem diferenças entre demandas e urgências entre mulheres negras e brancas na sociedade brasileira.

O fato de ser mulher, negra, pobre, mãe solteira de dois filhos, provedora do lar, são marcadores por vezes atribuídos ao grupo que entra na luta para tornar-se professora, constituindo um dos referenciais do curso de pedagogia como sendo de menor prestígio. Mas, afinal, menor prestígio para quem? “Para quem está na elite, porque tudo é analisado a partir dela”, reflete.

Nas relações raciais brasileiras, a textura do cabelo, aspectos faciais e cor da pele é um grande norteador do pertencimento etnicorracial. O cabelo constitui a corporeidade individual, dando margem à interpretação de várias leituras no espaço público e privado (RATTS; RIOS, 2010). Dessa forma, a professora Valdenice ingressa no ensino superior, já embranquecida, morena, de cabelo alisado. Inserida na ideia de branqueamento, ela relata que quando criança, ao entrar no ônibus, sempre observava sua cor em relação a outra pessoa negra e fazia comparações, a fim de identificar quem possuía o tom de pele mais claro e mais escuro, o que Lélia Gonzalez chamou de lavagem cerebral, referindo-se à sua própria trajetória infanto-juvenil:

Fiz escola primária e passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque, na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais minha condição de negra. E, claro, passei pelo ginásio, científico, esses baratos todos. (GONZALEZ, 1979, p. 202).

Em relação aos estudos na pós-graduação, a professora Valdenice se distanciou das questões raciais. Postergou o mestrado, por insegurança de não ter frequentado uma universidade pública, além de aguardar o crescimento dos filhos. Quando decide ingressar no Mestrado em Educação é aprovada na primeira tentativa.

Tanto no mestrado quanto no doutorado, não foi possível a escolha de uma linha de pesquisa relacionada à questão racial, pois a escolha significava aproveitar as oportunidades que surgiam naquela ocasião. Afinal, a liberdade é um conceito que demanda de muitas variáveis, para alguém tornar-se livre. Há um grande peso para uma mulher negra, pobre e mãe solteira considerar que suas necessidades não correm riscos. A pós-graduação, especialmente o doutorado representava a possibilidade de aumento de seu salário, e de um pouco mais de liberdade na realização de projetos de pesquisa e extensão voltados para as questões raciais, retomando a militância no exercício da docência.

A partir do doutorado cria o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores/as para Educação das Relações Étnico-Raciais (GEPFORPERER), consolidando sua prática educativa antirracista. No âmbito desse grupo, a professora Valdenice elabora, coordena e desenvolve projetos de pesquisa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), e projetos de ensino no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ambos focados na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Consideramos esse grupo de pesquisa um espaço de pedagogias de militância, uma alternativa ativista de construção e de reflexões sobre ser negro/negra em cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas. A intenção é oportunizar um espaço de aprendizagem e debate das questões étnico-raciais aos alunos/as (trabalhadores/as, mães, estudantes do noturno) que não podem estar em grupos de pesquisa, devido a disponibilidade em horários de dias úteis semanais.

Os estudos étnico-raciais vêm se destacando, tanto academicamente, quanto dentro dos movimentos sociais. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 19 apud QUIJANO, 2005, p. 227-277), apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX, o colonialismo está intrínseco na memória desses povos. Embora o colonialismo tradicional tenha



cessado é proposto o conceito de colonialidade do poder, em que o colonizador reafirma o próprio imaginário, e extingue o imaginário do outro.

Para os autores, a pedagogia decolonial não limita a interculturalidade aos currículos e metodologia, mas se estabelece na possibilidade de conversão estrutural e sócio-histórica.

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertence “a outra raça”. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A pedagogia da militância se constitui nas salas de aula, mas, sobretudo nos projetos de pesquisa e extensão fomentados por grupos de pesquisa. Dessa forma é realizado debates, pesquisas de iniciação científica, interlocução entre os componentes curriculares ministrados, a exemplo do Estágio Supervisionado, da Sociologia da Educação, Estado e Movimento Sociais e História e Política para a Educação Étnico-Racial e Bilíngue, com a finalidade de analisar princípios e fundamentos históricos, sociais, culturais, políticos e pedagógicos, das relações étnico-raciais no contexto brasileiro, trabalhando no reconhecimento e na valorização da cultura africana e afrobrasileira.

A seguir apresentamos o resumo de algumas atividades desenvolvidas pela Prof.^a Dr.^a Valdenice Prazeres, que mostram alternativas de apropriação do universo acadêmico, como lugar que oportuniza a construção de pedagogias de militância.

As **Oficinas: Tecituras Afroepistêmicas** são atividades do GEPFORPERER, organizadas com apoio do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Machado, com o intuito de criar e instituir espaços coletivos de apoio as/ aos discentes negras/os, especialmente, do Curso de Pedagogia da UFMA, com a finalidade de aprimoramento na produção de textos acadêmicos, cujos instrumentos são resultantes de investigações científicas, filosóficas e artísticas.

No contexto da pandemia, a II Oficina: Tecituras Afroepistêmicas (2020) priorizou “práticas de uso acadêmico das tecnologias digitais para Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) no contexto do isolamento social” (In: <https://doity.com.br/ii-oficina-tecituras-afroepistemicas>). Assim discutiu o uso de ferramentas tecnológicas, como o *Padlat* e o próprio *Meet*, em que ocorreu a atividade. A atitude ativista da professora, no campo pedagógico pretendeu contribuir com a preparação digital de alunas/os negros/as, para sua inclusão no retorno das aulas através do ensino remoto.

Esses são espaços de luta, ativismo e ciência na construção de vozes epistêmicas com os/as alunos/as em rodas de diálogos afroepistêmicas, organizando um percurso metodológico, partindo das discussões sobre as relações raciais no Brasil, sobre o porquê de utilizar o termo raça, passando por diversos autores, também em diálogo com tantos outros/as professores/as da UFMA, que também se debruçam na luta por uma educação antirracista, como as/os professoras/es: Acildo Leite, Karla Sousa, Raimunda Machado, Maria do Carmo Cruz, Rosenverk Estrela e tantos/as outros/as.

Portanto, para Valdenice, luta é movimento, e o movimento está presente não apenas no sentido coletivo, mas individualmente também. Hoje, grande parte das mulheres estão em movimento e passaram a questionar os padrões patriarcais em casa. Jurema Werneck (2017) afirma que o enfrentamento contra o racismo, machismo, sexismo, violência e condições precárias fazem parte do movimento da mulher negra no Brasil. Ser afrodescendente é protagonizar lutas diárias para ocupar espaços na construção de um mundo justo, seguro e íntegro.

Considerações Finais

O projeto de pesquisa, “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: Vozes Epistêmicas” através do plano de trabalho: “Professoras afrodescendentes universitárias em movimento” teve como finalidade destacar as memórias de resistências, com enfoque nas análises das práticas educativas ligadas aos movimentos sociais, dentre os quais, o movimento negro, estimulando uma arqueologia de pedagogias militantes de professoras universitárias na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Por meio das narrativas, como produto das entrevistas encontramos diversas formas de discriminações, exclusões e silenciamentos enfrentados pela professora participante desta pesquisa, tal como foi evidenciado nos estudos anteriores de Padilha (2019) e Pereira (2019).

Contudo, é possível destacar também a importância do ser social invisível como agente de histórias, viabilizando suas trajetórias e experiências de vida. Isso porque, a existência de professoras afrodescendentes na universidade e em outros lugares socialmente privilegiados, inquieta a lógica colonial apontada a mulher dócil, doméstica, cuidadora e frágil (PADILHA, 2019).

É revelado que a tentativa de embranquecimento se manteve presente em boa parte da trajetória de vida da professora que narramos nesta pesquisa. A ruptura com a branquitude se deu, sobretudo, no ingresso como discente e docente na universidade, apesar de vários enfrentamentos existentes nesse percurso, dentre os

quais: a ausência/precariedade de disciplinas no curso de pedagogia, direcionadas à temática do ser negro, a insegurança ao trabalhar a temática étnico-racial como objeto de pesquisa, e o abandono do tema vivenciado, devido a falta de orientador.

Concluimos, que a presença das professoras afrodescendentes, no ensino superior é um movimento essencial para a subversão do conhecimento hegemônico colonial e constituição de pedagogias de militância. A professora afrodescendente universitária, oriunda de vivências em movimentos sociais continua em movimento.

Logo, a narrativa que produzimos, a partir de seu relato de experiência é de resistência. Ela não representa apenas lembranças, mas atribuição de sentido às memórias, tornando presente e viva outras epistemologias, como as afrocênicas, por meio das quais trabalha no (re)posicionamento dos sujeitos, outrora marginalizados e subalternizados, como agentes de sua própria história.

Referências

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2009.

CHRISTIAN, M. Conexões da diáspora africana: uma resposta aos críticos da afrocentricidade. In: NASCIMENTO, E. (org). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

CONHEÇA a história do movimento negro. **Guia do estudante**, 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/conheca-a-historia-do-movimento-negro-no-brasil/>>. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

CUNHA JR., Henrique. Movimento de consciência negra na década de 1970. **Revista Educação em Debate**, ano 25, v. 2, nº 46, 2003.

DADOS do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. Jornal da USP, São Paulo, 31 de julho de 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/#:~:text=Dados%20do%20IBGE%2D%20Instituto%20Brasileiro,a%20mais%20que%20mulheres%20negras>>. Acesso em: 9 de setembro de 2020.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago, 2011.

JUREMA Werneck: 'Ser mulher negra no Brasil de hoje é sinônimo de luta'. **Portal Geledés**, 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/jurema-werneck-ser-mulher-negra-no-brasil-de-hoje-e-sinonimo-de-luta/>> Acesso em: 13 de agosto de 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras brasileiras. **Revista Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ, vol. 3, n. 2, 1995.

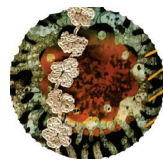
OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista, BH, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PADILHA, Gláucia Santana Silva; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Pedagogia Afrocentrada em Práticas Educativas e Professoras Afrodescendentes Universitárias. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.188-203, Mar/Dez. 2019.

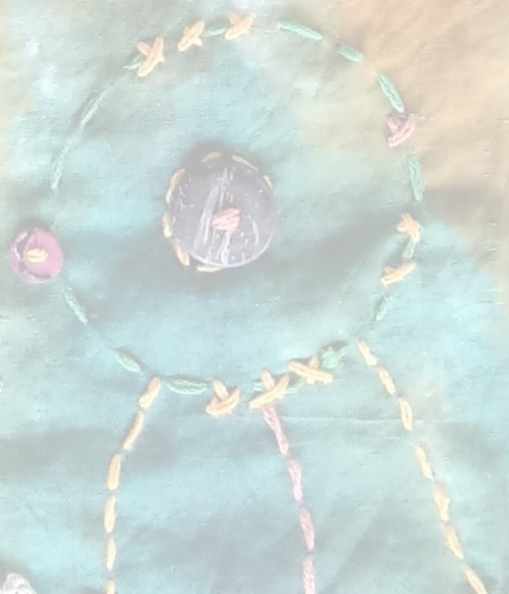
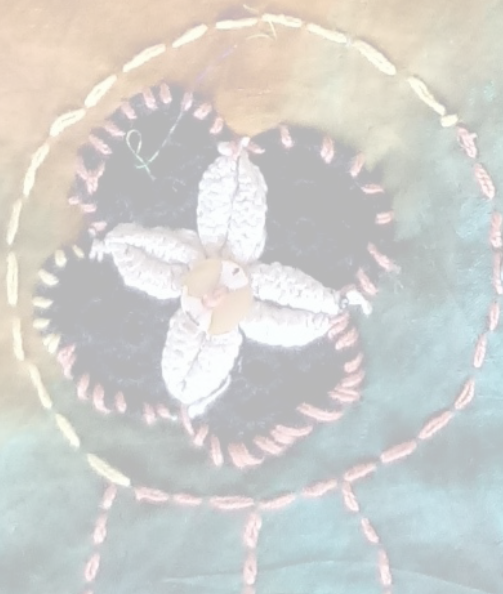
PEREIRA, Walkiria Costa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Memórias de professoras afrodescendentes** – Práticas entrecruzadas e entrelaçadas. In: SIICS - Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade do PGCult, 3., 2019, São Luís. Anais eletrônicos... São Luís: Edufma, 2019. p. 1255 - 1267. Disponível em: <https://f60b698c-4083-4307-b06e-d16f7acea9b9.filesusr.com/ugd/33113f_bb0c05350d86469fb907c3b106f0f1a1.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2020.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Roda de Vozes Epistêmicas: mulheres em movimento - vozes epistêmicas na Educação Superior**. Relato, 26 nov. 2019.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.



Capítulo 3 - Comportamento e Saúde



A DOR DO INOCENTE: IMPLICAÇÕES DO RACISMO PARA A CRIANÇA NEGRA

Adelmir Fiabani & Tainá Fiabani

Resumo: Em tempos de discussões sobre a obrigatoriedade ou não do psicólogo nas escolas, nossas experiências no campo da Educação e da Psicologia, nos levaram a produzir esta reflexão sobre o racismo e seus efeitos, sobretudo, as consequências sobre o processo de formação identitária, aproveitamento/rendimento escolar e processos de adoecimento. Somos uma nação que se construiu tendo a escravidão como base do sistema econômico e ordenamento social. As consequências desse sistema ainda se fazem sentir, como chagas abertas em um corpo doente. O racismo, a exclusão, a discriminação e o preconceito são males que precisamos combater diariamente. A Psicologia objetiva compreender a psiquê humana e atuar no tratamento e prevenção de doenças mentais e melhorar a qualidade de vida das pessoas. Quanto à atuação desses profissionais na escola, a Psicologia Clínica tem função essencial no processo de restituir a saúde mental das vítimas do racismo, enquanto que, a Psicologia Social deverá atuar como orientadora das práticas pedagógicas sadias e acolhedoras, que tornem o ambiente escolar prazeroso para todas as crianças. Sabemos que há muito por fazer para erradicar o racismo da nossa sociedade. Neste artigo, à luz da Psicologia e da Educação teceremos algumas discussões sobre as consequências do racismo para a criança negra.

Palavras-chave: Racismo. Infância. Psicologia.

Introdução

A finalidade deste artigo é mostrar que o racismo é um grave problema que ocorre na nossa sociedade. Tão pernicioso que mata identidades, sobretudo, das nossas crianças. Como educadores e profissionais da saúde temos o dever de promover a vida, valorizar as múltiplas culturas que formam a identidade do povo brasileiro, fortalecer a sociedade plural e valorizar positivamente as diferenças.

A escola tem sido um dos lugares onde a criança negra tem tido as primeiras experiências negativas quanto ao racismo. Na escola, geralmente as crianças negras não são ouvidas, mesmo quando vítimas de discriminações. A psicologia tem função imprescindível no espaço escolar, visto que seus profissionais foram preparados para ouvir e agir sobre os problemas emocionais em geral. Não somente ouvir as crianças, mas observar os gestos, olhares, expressões e comportamentos individuais/coletivos. Também desenvolver práticas saudáveis de convivência, pois quando um membro da instituição sofre com o racismo, esta está doente e precisa ser tratada.

Os educadores, muitas vezes, não reconhecem positivamente a criança negra no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 1999; 2000). O aluno negro sofre, “direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças que afetam a sua infância, adolescência, refletem na vida adulta e comprometem todo o seu desenvolvimento”

(VIDEIRA, 2007, p. 108). Nesse sentido, como um dos primeiros espaços de convivência entre as diferentes culturas, a escola apresenta-se como ambiente em que, “as práticas racistas acabam por ajudar a perpetuar a desigualdade histórica entre brancos e negros” (RIBEIRO; VICENTE, 2008, p. 87).

Na escola ocorre a discriminação aberta e a discriminação velada, sutil/cordial. A aberta é aquela na qual a criança é “achincalhada” de forma contundente ou direta, geralmente, por parte de um colega. Na maioria das vezes, acaba recebendo um pedido de desculpas e fica por isso mesmo. A discriminação velada ocorre de várias formas: quando os educadores impedem a criança negra de exercer papéis de destaque como, oradora em festas escolares, ou ser a protagonista em desfiles cívicos (ex.: carregar a bandeira); impedir que exerça o papel de anjo nas festas religiosas ou de ser o principal ‘casal’ nas festas juninas. “Abusar, achincalhar, xingar são ofensas tragicômicas que destroem a imagem social dos indivíduos, que não devem tomá-las como brincadeiras ingênuas, pois não existe neutralidade em afirmar que não ouviu e viu” (CUNHA JÚNIOR, 2007, p. 239).

No Brasil, mesmo com amplos debates sobre os malefícios do racismo e da discriminação racial (GUIMARÃES; PODKAMENI, 2012; CAMARGO et al, 2012; SAMPAIO, 2012) encontramos escolas que ainda são conduzidas por currículo eurocêntrico, no qual a sociedade está ordenada a partir da “supremacia branca”. Nesses currículos é comum associar a história dos negros à escravidão, como se seus antepassados tivessem nascido durante a travessia do Atlântico. Os estudantes brancos têm como referência os povos europeus e asiáticos apresentados como trabalhadores, empreendedores e pessoas do bem. Enquanto os antepassados dos negros são apresentados como escravos, servos, bens de capital.

Alguns materiais didáticos utilizados pelos professores mostram a África como um continente pobre, ‘desorganizado’ politicamente, tomado por doenças e assolado pela fome. Essa visão reforça o sistema de dominação e perpetua o modelo de educação branco eurocêntrica. A forma como o docente aborda a história da humanidade pode prejudicar o estudante, sobretudo, a criança negra. Segundo Heloisa Pires de Lima (2008, p. 99), quando personagens negros entram nas histórias vinculadas à escravidão, “naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor”, e servem para “cristalizar a imagem do estado de escravo e torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica”.

Breve Histórico

A preocupação com o racismo e as consequências do preconceito na vida da criança não é recente. No ano de 1978, com a criação do Movimento Negro



Unificado iniciaram-se de forma mais efetiva, os debates referentes à qualidade do ensino para a população negra brasileira. Mais precisamente em 4 de novembro de 1978 foi publicado o “Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 150).

Na década seguinte, eventos aconteceram em várias cidades com o objetivo de discutir, orientar e encontrar formas de combater o preconceito racial nas escolas. No ano de 1982, em Belo Horizonte foi realizada a Conferência Brasileira de Educação, onde ocorreu uma mesa redonda com o tema “discriminação nos sistemas de ensino”. A partir do ano de 1982 ocorreram mudanças em secretarias de Educação de vários estados brasileiros (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 152).

No ano de 1979, o sociólogo Carlos Hasenbalg inaugurou um novo tempo dentro dos estudos sobre relações raciais no país, ao romper com a ideia falaciosa de democracia racial, e apontou para as desigualdades raciais, não apenas como resultado da escravidão, mas como ideologia de uma sociedade racista e discriminatória. Hasenbalg foi o primeiro teórico, dentro da tradição dos estudos raciais brasileiros, que “apontou o racismo para além da função de estruturas e privilégios de classe” (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 178).

No ano de 1980 surgiu a Associação Brasileira da Psicologia Social (Abrapso). A Psicologia “foi intimada a discutir as desigualdades sociais, políticas e raciais da nação e promover sua desnaturalização” (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 179). Os profissionais da Psicologia perceberam que a ‘democracia racial’ não passava de falácia e contribuía para tornar o racismo, aqui no Brasil, um crime perfeito.

Nos anos 90 surgiram duas organizações não governamentais (ONGs), que são referências no campo da Psicologia e no enfrentamento do racismo: o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) e o Instituto AMMA Pique e Negritude. As duas instituições publicaram estudos, com a finalidade de “combater o racismo” e, também “desconstruir os efeitos psicossociais gerados por ele” (Cf. SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 179).

A Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96 é resultado de amplas discussões entre educadores, movimentos sociais e governantes. Quanto à Educação e o negro, três momentos foram decisivos: a Assembléia Nacional Constituinte (1986-87), o Centenário da Abolição (1988) e o Tricentenário da Morte de Zumbi (1995). O movimento negro, que já debatia sobre a Educação, racismo e preconceito no Brasil, no entanto, valeu-se dos três momentos citados para expor sua pauta. Conforme a LDB 9394/96, “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro”, porém a Lei não explicou como abordar a questão racial.

No ano de 2002 foi publicado o livro **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** organizado pelas psicólogas Iray Carone e Maria Aparecida Bento. Essa obra trouxe, pela primeira vez, o termo ‘branquitude’. O branqueamento nada mais é do que a pressão exercida pela hegemonia branca, no sentido de que o negro negue seu corpo, e seus traços identitários. Segundo Paulo Dias (2010, p 10), “ao negro são atribuídas várias imagens negativas”, como “desvalorização do negro dos pontos de vista físico, intelectual, cultural e moral”, onde “a cor negra e os traços negroides são considerados antiestéticos” e a cultura e os costumes africanos são “considerados primitivos, coisas de folclore”.

Também nesse mesmo ano, 2002 foi publicada a Resolução N° 18, do Conselho Federal de Psicologia, com destaque para os seguintes artigos:

(i) os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia; (ii) os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante o crime do racismo; (iii) os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial e (iv) os psicólogos não se pronunciarão nem participarão de pronunciamentos públicos nos meios de comunicação de massa de modo a reforçar o preconceito racial (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

No ano de 2003 foi sancionada a Lei 10.639, que alterou a LDB N° 9394/96 nos artigos 26 e 79, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino, a temática “História e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 2003). Essa Lei representa um divisor de águas na Educação no Brasil, pois instigou o debate sobre relações étnico-raciais, e transformou-se efetivamente em instrumento de enfrentamento ao racismo no âmbito escolar. A referida Lei causou desassossego no interior das escolas, e nas mentes dos educadores, porque colocou em xeque a tradição eurocêntrica de currículo.

No ano de 2017 foi publicado o documento *Relações Raciais: referências Técnicas para a Prática da(o) Psicóloga(o)*, como resposta a uma demanda do movimento negro organizado. Os elaboradores do documento partiram do princípio “que compreender as relações raciais no Brasil é uma tarefa que implica todos e, como tal é para todos”. Pois, historicamente, a Psicologia brasileira

posicionou-se como cúmplice do racismo, tendo produzido conhecimento que o legitimasse, validando cientificamente estereótipos infundados por meio de teorias eurocêtricas discriminatórias, inclusive por tomar por padrão uma realidade que não contempla a diversidade brasileira (CFP, 2017, p. 75).



Após profunda reflexão sobre as funções do psicólogo no combate ao racismo, o documento produzido sinalizou que é “fundamental analisar o papel das políticas públicas em relação à temática, para que a(o) psicóloga(o) tenha uma atuação comprometida com as necessidades da população brasileira”. Também,

é importante debater sobre a natureza das ações desenvolvidas nos diversos serviços e como podem essas ações contemplar efetivamente o recorte racial oferecendo às(aos) usuárias(os) uma atuação condizente com cada pessoa e cada contexto, podendo, ainda, contribuir com esse olhar diferenciado em atuações interdisciplinares e estando de acordo com os princípios éticos que norteiam a prática da(o) psicóloga(o) (CFP, 2017, p. 75).

No ano de 2017, Lia Vainer Schucman e Hidelberto Vieira Martin (2017, p. 181) publicaram, “A Psicologia e o discurso racial sobre o negro: do ‘objeto da ciência’ ao sujeito político”, enfatizando o papel da Psicologia na construção de espaços na academia e atuação profissional, “para que o tema do racismo seja debatido como um dos fenômenos estruturais da nossa sociedade e para a compreensão das desigualdades sociais produzidas”. Mesmo que a Psicologia tenha construído um verdadeiro arcabouço teórico sobre o tema, ainda há pouca atenção da categoria como um todo, sobretudo na formação de psicólogos, mais voltados à compreensão da temática, e dispostos a produzir respostas no sentido de erradicar o racismo e seus efeitos.

Em 12 de setembro de 2019, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto de lei, que determina que as escolas públicas ofereçam serviços de psicologia e assistência social aos alunos. No dia 09 de outubro de 2019, o Presidente Bolsonaro vetou o Projeto de Lei (BRASIL, 2019). A Psicologia nas escolas revela-se muito importante no combate ao racismo e discriminação racial. Também constitui-se como elemento agregador na formação das pessoas.

Racismo e Discriminação Racial

O racismo é uma das formas mais graves de violência. Para Nei Lopes (2004, p. 557), racismo é a “doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, etc. sobre outros”. No livro, **O racismo explicado aos meus filhos**, Lopes (2007, p. 12) define racismo como, “comportamento por meio do qual uma pessoa ou um grupo de pessoas manifesta uma idéia pré-concebida – ou seja, um preconceito – contra um ou vários indivíduos pertencentes a um grupo de origem diferente e em geral considerada inferior”. Conforme Silva e Silva (2006, p. 346), o racismo é o “preconceito contra raças consideradas inferiores”.

O racismo aversivo é aquele em que o racista não manifesta preconceito racial explícito. Ele se mostra “comprometido com os privilégios da igualdade racial, simpático às vítimas de injustiças, porém, ao mesmo tempo, tem inclinações implícitas que favorecem os brancos em detrimento dos negros” (WILLIAMS; PRIEST, 2015, p. 131).

O racismo institucional “ocorre quando a discriminação persiste nos mecanismos e processos institucionais”. Pode ser visto na “configuração dos bairros de uma cidade”, quando se dá a separação física das raças em áreas residenciais ou comunidades. Outro exemplo de racismo institucional pode ser constatado quando comparamos as “taxas de prisões de negros” e outras minorias. Também no tratamento destinado aos “imigrantes, refugiados negros, indígenas” e outras minorias. Percebem-se diferenças quando comparado aos brancos (WILLIAMS; PRIEST, 2015, p. 134-135).

O racismo cultural é aquele em que o indivíduo traz internalizados “preconceitos e estereótipos negativos”, referente a um grupo, e tenderá a discriminar pessoas desse grupo. Por exemplo, algumas produções televisivas retratam os negros de “forma negativa”. Aos negros são atribuídos papéis ligados à bandidagem/mandrangem, profissionais fracassados, indivíduos desajustados socialmente e outras representações com atributos depreciativos. Quando representam o trabalhador negro, estes precisam mostrar fidelidade, desempenho acima da média, polivalência. Na verdade, o ator é obrigado a representar como a sociedade branca gostaria de ver o negro no dia a dia (WILLIAMS; PRIEST, 2015, p. 135-136).

Criança e Infância

Segundo o Dicionário Aurélio (2010), criança é um ser humano de pouca idade e, a infância é o período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, s/p), para efeitos da Lei, criança é a “pessoa até doze anos de idade incompletos e, adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

As concepções de criança e infância são construções sociais formadas ao longo da história da humanidade e nem sempre expressaram os mesmos significados. A criança sempre existiu, porém, a infância é um conceito relativamente novo, “com marco temporal entre os séculos XVII e XVIII” (MAIA, 2012, p. 15). A infância é uma condição da criança que ela vive.

A expressão infância é complexa. Não é um mundo imaginário da criança. É a fase da interação da criança com o mundo real. É a partir dessa interação, que ela se



desenvolve e participa do processo social, cultural e histórico. Apropria-se de valores do seu tempo e lugar. As relações sociais são parte integrante de suas vidas de seu desenvolvimento.

A condição econômica da criança interfere na sua infância. Temos infâncias vividas sem intercorrências e infâncias interrompidas pela necessidade de trabalhar. Em países com grande desigualdade social, como no Brasil, muitas crianças começam a trabalhar com seis ou sete anos de idade, ou acompanham os pais no trabalho, ou fazem alguma atividade para se sustentarem. Estamos tratando de infâncias roubadas pelo sistema.

Crianças vítimas de abuso sexual têm suas infâncias roubadas pelos adultos, que, em tese deveriam protegê-las. Crianças menosprezadas pelos professores têm sua capacidade de aprendizagem reduzida. Crianças vítimas de discriminação racial têm suas vidas destruídas pelos racistas. O racismo é um mal com efeitos devastadores, às vezes, irreversíveis.

Os pesquisadores, Marco Antônio Chagas Guimarães e Ângela Baraf Podkameni citam que, ao nascer, a criança estabelece o primeiro vínculo com a mãe. Ao sugar o leite da mãe, a criança sente como se produzisse o próprio alimento. Nesse sentido, criança é o centro e vetor de tudo, não há compreensão que existe o outro. “A capacidade de identificação da mãe e suas ações de cuidado e atendimento, aliadas ao potencial para a capacidade de criar, propiciam na criança a vivência ilusória de que as ações promovidas para a satisfação de suas necessidades são ações produzidas por si mesma”. Conforme Guimarães e Podkameni (2012, p. 228),

O encontro da criança com um meio ambiente maternamente dotado de capacidade de identificação – um meio ambiente que é capaz de compreender, traduzir e atender às necessidades por ela apresentadas - facilita nela a deflagração do potencial para a capacidade de criar.

A criança, dentro desse ambiente ‘favorável’, começa a tecer as primeiras estratégias para atuar em ambientes externos. Dar-se-á a “ruptura natural entre o mundo interno (subjetivamente concebido) e o mundo externo (objetivamente percebido) pelo viés das semelhanças”. Segundo Guimarães e Podkmeni (2012), é a “memória do que é semelhante que permite a conquista gradativa da diferença, porque tem como crédito a confiança nas memórias dessas vivências de atendimento das necessidades”. Em outras palavras, a criança negra não vê nada de ‘errado’ ou fora da ‘ordem’, enquanto vive o momento de amadurecimento do seu eu no seio familiar. Ela estranhará quando as diferenças entre os dois ‘mundos’ se concretizarem.

Ao se deparar com outro ordenamento social, diferentes hierarquias, olhares hostis em ambientes diferentes do construído por ela no seio familiar, a criança entra em processo de sofrimento. Conforme Guimarães e Podkameni (2012, p. 229),

Durante o processo de crescimento da criança negra, quando nossa sociocultura passa também a ocupar o lugar inicialmente ocupado pelo núcleo familiar primário passa a ser incorporada como parte integrante e necessária na tessitura do espaço potencial, em função do racismo, a sociocultura passa a dificultar, por vezes impedir, o exercício natural e de direito desse campo de escoamento e elaboração da tensão psíquica entre esse grupo de brasileiros (as).

O racismo incrustado na nossa sociedade impede a comunicação natural entre o mundo inocente da criança e o mundo das diferenças que existe lá fora. Uma criança que cresce em ambiente hostil, sobretudo racista, não consegue interagir de forma natural, sem amarras. Ela se sente sufocada.

Não é somente a criança negra que sofre com o racismo, mas toda a sociedade. Ao presenciar um ato racista, discriminatório, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade. Segundo a educadora Eliane Cavalleiro (2012, p. 10), ao observar a relação diária de crianças de quatro a seis anos, identificou que as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo ético ao qual pertencem. Em contrapartida, a pesquisadora constatou que, “as crianças brancas revelem um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele”.

A Psicologia e as Relações Étnicas

A psicologia vem se aproximando das discussões a respeito das relações étnico-raciais, na busca de modelos para compreender o fenômeno, e produzir metodologias eficazes ao lidar com o sofrimento causado pelas humilhações e discriminações sofridas. “É enorme a responsabilidade que hoje recai sobre os profissionais da Saúde, da Psicologia e da Educação, nomeadamente no que respeita à sua intervenção pedagógica sobre o garantir de cuidados adequados às necessidades irredutíveis da criança” (GOMES-PEDRO, 2004, p. 36).

O convívio familiar, o espaço escolar e o grupo social próximo influenciam na construção da identidade da criança negra. Muitas vezes, a família da criança negra tem dificuldade para lidar com a questão racial, visto que seus pais sofreram com a discriminação e o racismo e optam por ‘poupá-la’ desse tormento. Os pais que optam



pelo silêncio, não conseguem orientar a criança e, ela fica sem defesas para quando sofrer ataques racistas fora do lar.

Na maioria das vezes é na escola que a criança se depara com os primeiros julgamentos raciais. A escola é o locus de diferenciação social e racial, muitas vezes reprodutora do preconceito, em que se manifestam as tensões inter-raciais sofridas pelos negros. A criança negra passa a ver a escola como um ambiente ruim.

É difícil, senão impossível, ser feliz convivendo permanentemente com esse conflito. O resultado provável é que a criança negra sofra severamente com esse problema. Torna-se, portanto, improvável que ela consiga construir uma identidade positiva. Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente recebe provas fartas dessa premissa (CAVALLEIRO, 2015, p. 99).

No momento em que a escola atua, difundindo preconceitos ou discriminações, deixa de promover a vida e torna efetivo o processo de aniquilamento da identidade da criança negra. Os atos conscientes e inconscientes dos professores, equipe diretiva e demais servidores, em relação às crianças negras magoam e marcam profundamente por toda a vida.

A Dor do Inocente

O racismo tem “sido uma ideologia que opera poderosamente na sociedade como motor de desigualdades que engendram as precárias condições de existência do povo negro” (CFP, 2017, p. 6). Portanto, não se trata de questão de classe, mas de ideologia/plano de ação bem articulado, com intuito de manter parte da população, no caso brasileira – negros, indígenas e mestiços – sob domínio dos racistas. “O racismo está profundamente arraigado no tecido social, com consequências perniciosas para todas as dimensões da vida” (WILLIAMS; PRIEST, 2015, p. 128).

Sem dúvida, o racismo é o “ pilar-mestre de nossa história, por alicerçar toda estrutura ideológica, política e econômica da sociedade, dificultando a compreensão e, por conseguinte, o enfrentamento real deste fato”. O racismo é uma ideologia, “que possui várias facetas [...], mas sendo sempre uma forte estratégia causadora de sofrimento psíquico e de destituição de direitos de cidadania para os que sofrem com ele” (SAMPAIO, 2012, p. 268-269).

O racismo adoce a sociedade, tanto no plano coletivo, como no individual. Sociedades racistas são sociedades doentes. O racismo leva os grupos, que se consideram superiores, a estigmatizar a cultura dos demais como inferior, “pouco elaborada”, “tosca”. Nesse sentido, Paula Cristina Iglesias Bastos (2007, p. 20-27) descreveu o preconceito da camada dominante da população, referente aos bailes

Funk no Rio de Janeiro, como “geradores de caos e ameaça à segurança pública”. Na década de 1980, Edson Carneiro referiu-se à perseguição aos capoeiristas e prática da capoeira no Brasil (CARNEIRO, 1985).

No plano individual, estudos comprovam que a experiência com discriminações e ataques racistas repercute no processo saúde/doenças das pessoas negras. Depressão e transtornos de ansiedade são doenças apontadas como consequências do racismo. Segundo Rita Barradas Barata (2009, p. 66), alguns problemas e comportamentos de saúde apresentam maior associação com a exposição a situações de discriminação e racismo: “transtornos mentais, hipertensão arterial, baixo peso e prematuridade, doenças cardíacas, diabetes e obesidade, abuso de álcool e drogas e tabagismo”.

Para a autora,

Os efeitos do racismo e da discriminação sobre a saúde podem ser agudos ou crônicos, agindo provavelmente através dos mecanismos fisiopatológicos do estresse. A experiência de exposição a atos racistas e discriminatórios pode funcionar como um estressor agudo, enquanto viver em uma sociedade racista pode funcionar como um estressor crônico (BARATA, 2009, p. 66).

As comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade, compostas em sua maioria por negros estão expostas à violência, fome e desemprego. Habitam moradias precárias, e coexistem com outras adversidades, fatores que levam ao adoecimento com mais frequência. Nesse caso, o racismo e a discriminação se somam aos demais problemas, e causam transtornos psíquicos em todas as idades.

O racismo também é o grande responsável por alguns problemas educacionais dos alunos negros, sobretudo, quanto à evasão, repetência e desamor à escola. Quando uma criança negra deixa de ir à escola, nem sempre a causa principal é a dificuldade em aprender. Provavelmente, a dificuldade para aprender é a gota d’água, em um recipiente que está quase transbordando pelas violências raciais sofridas. Em algumas escolas, a criança negra se sente ‘deslocada’, não representada, muitas vezes, como um corpo estranho naquele lugar. É importante para a criança visualizar imagens de crianças negras, ler frases acolhedoras, ouvir palavras que valorizam sua história e cultura. Ser respeitada na sua essência.

A criança negra, na mais tenra idade, quando ainda se encontra no seio familiar, encontra ambiente propício para o desenvolvimento do potencial humano e da criatividade, essenciais para exercitar a imaginação como “área de ilusão” e de “espaço potencial”. Segundo Adriana Soares Sampaio (2012, p. 265),

esse campo imaginário que se inicia na relação com o ambiente familiar continua como um importante elemento de mediação psíquica e encontra nos processos de cultura a continuidade do acolhimento oferecido anteriormente, exercendo a sociocultura um papel fundamental na manutenção e retroalimentação desse campo.

Ocorre que, ao sair do núcleo familiar primário, a criança negra se defronta com a sociocultura adversa que impede o desenvolvimento, manutenção e amadurecimento desse campo, em função da discriminação, do racismo e do ataque à suas características fenotípicas. Amparada nos estudos de Podkameni e Guimarães (2004), Adriana Soares Sampaio (2012, p. 265) afirmou: “Essas condições adversas provocam uma dor psíquica, que pode ter sido historicamente silenciada, negada, banalizada e naturalizada, tem seu risco social, psíquico, psicossomático e até físico esvaziado”.

A discriminação racial pode levar as crianças negras a abandonar a família e a escola. Este fato as expõe à violência sexual, situação de rua e trabalho infantil. A violência sexual pode ocorrer dentro e fora do ambiente familiar. No entanto, o ambiente de rua é muito perigoso, principalmente para meninas, pois ao corpo negro foi imposto “a dicotomia do gostoso, exótico e diferente, mas que, ao mesmo tempo é proibido, impensável, pecaminoso e não serve para o matrimônio ou monogamia” (ARRAES, 2014, s/p).

Estudo realizado no Estado de São Paulo, no ano de 2013 constatou que, de modo geral, “a população negra está mais suscetível à violência sexual”, quando comparada às outras de estratos sociais mais elevados. Foram encontrados mais negros (as) “vitimizados(as) em 3 dentre os 5 estratos de renda estudados”. Ou seja, quanto mais baixa a renda, maior o número de negros(as) violentados. “Ressalvamos, entretanto, que aqueles(as) que se consideraram pardos(as), proporcionalmente, também apresentaram altos índices de vitimização” (TEIXEIRA FILHO et al 2013, p. 97).

O Ministério da Saúde fez uma análise do perfil das vítimas de violência sexual no Brasil, no período 2011 a 2017, verificando que o registro das notificações referentes às adolescentes e crianças, no quesito raça/cor da pele negra alcançou o percentual de 55,5% e 45,5%, respectivamente (BRASIL, 2018). Registramos, que nem todos os atos de violência sexual chegam a ser notificados, sobretudo, quando ocorre nas comunidades pobres e que a vítima não tem quem a defenda. São casos de crianças negras que permanecem sozinhas em casa durante o período que os pais estão trabalhando.

Não raro, vemos crianças negras mendigando, vendendo doces, oferecendo-se para limpar o para-brisa do carro. Mesmo sendo proibido por lei sabemos que isso acontece em quase todas as cidades brasileiras. Nessas situações ocorrem vários tipos

de violência – verbal, física, psicológica – pois a criança está desprotegida. No Brasil, os dados mais recentes são do ano de 2016, quando havia 2,4 milhões de crianças e adolescentes de cinco a dezessete anos em situação de trabalho infantil. Com relação ao recorte racial, há mais crianças e adolescentes negros trabalhadores do que não negros (1,4 milhão e 1,1 milhão, respectivamente). As regiões Nordeste (39,5%) e Sudeste (25,1%) apresentam os maiores percentuais de crianças e adolescentes negros trabalhadores (FNPETI, 2019).

Desde cedo, muitas crianças negras passam por rejeição, discriminação e invisibilidade nos ambientes sociais. Em muitas ocasiões, o lar é o único ambiente que elas se sentem aceitas. Nos demais locais, a criança é um número, uma estatística. Conseqüentemente, a saúde mental se torna frágil, pois esses fatores atacam a autoestima e impactam no desenvolvimento e construção da identidade. “A população negra é empurrada a abrir mão das representações do seu si mesmo, para poder se adequar às imposições que lhe são comunicadas, ora de forma sutilmente velada, ora de forma crua e objetiva” (SAMPAIO, 2012, p. 267). A criança negra perde a representação de si mesma, porque tudo que lhe é familiar passa a ser visto como hostil, feio, fora do contexto. Abre mão da sua identidade para se aproximar, integrar-se, ascender socialmente aos padrões brancos.

Considerações Finais

A Psicologia Social tem ocupado significativo espaço no debate sobre relações raciais, porém o mesmo, não se pode afirmar em relação à Psicologia Clínica. Ainda pairam dúvidas entre muitos psicólogos se a discriminação racial pode desencadear processos de adoecimento mental. Não raro, a posição ‘neutra’ do analista corrobora para o silêncio da vítima, levando-a, muitas vezes, à conclusão que é coisa da sua ‘cabeça’ ou ela mesma é o problema. O racismo é descartado como causa e buscam-se outros fatores que podem ter determinado o adoecimento.

Na construção da identidade da criança, o corpo é fundamental, pois este é a sede do prazer, das emoções e, também, das dores. Ocorre que, o corpo negro foi ‘negado’ pelo branco ainda na escravidão e, esse sentimento, se estende até os dias atuais. Nega-se o tipo de nariz, cabelo, lábios, genitália e outras partes do corpo, sobretudo, a cor. Ao negar o seu corpo, a criança nega sua essência e busca no corpo branco o espelho/modelo ‘aceito’ pela sociedade.

O meio ambiente também é fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Quando hostil, tem efeitos paralisantes que impedem o exercício das suas potencialidades. Quando o ambiente é bom, a criança desenvolve defesas e



mecanismos psíquicos fundamentais para se relacionar com o mundo externo, sem traumas, dor, surpresas, suavizando o impacto das rupturas que são naturais. A escola deveria ser o prolongamento do lar para a criança negra, no entanto, muitas vezes, esse ambiente corrobora no aniquilamento da identidade, dos sonhos e do desenvolvimento cognitivo.

A discriminação racial provoca efeitos psicossociais de longa duração sobre os indivíduos. Bloqueia os mecanismos de identificação e mediação psíquica, fundamentais para a criança, na passagem do seu núcleo familiar para o mundo ampliado da sociocultura. Ou seja, ao encontrar o ambiente adverso, a criança não está munida de defesas para enfrentamento dessa nova situação. Estabelece-se um conflito com ela mesma, de difícil solução, que, muitas vezes pensa ser ela a causa do sofrimento dos outros, por ter que aceitá-la naquele lugar.

As vítimas do racismo podem desenvolver patologias tanto em atos isolados ou quando as incidências são recorrentes. A criança que está em processo de formação da identidade tem como uma das primeiras reações, negar a si mesma, negar a identidade e, conseqüentemente, construir outra identidade que seja aceita pelo outro. O racismo gera constrangimento social, cultural, psicológico e pode resultar em atos violentos (físicos).

Para superar o racismo faz-se necessário escutar o outro, conhecer os diferentes sujeitos que formam a nossa sociedade. A desconstrução da lógica racista ocorrerá pela compreensão das linguagens infantis, no sentido de romper com a lógica adultocêntrica, possibilitando novas relações entre educadores e crianças na escola.

O racismo institucional deve ser combatido, tanto quanto o racismo interpessoal. As escolas necessitam da Psicologia Clínica e Social, pois é o lugar onde ocorrem a maioria dos ataques raciais às crianças negras. A Psicologia Clínica no sentido da terapia individual e a Psicologia Social como integrante do processo de reelaboração curricular, com prioridade às relações raciais e também como prática supervisionada das ações pedagógicas e na relação da escola com a comunidade.

Referências

ARRAES, Jarid. A objetificação e hipersexualização da mulher negra. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/objetificacao-e-hipersexualizacao-da-mulher-negra/> Acesso em 01 de julho de 2020.

BARATA, Rita Barradas. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009.

BASTOS, Paula Cristina Iglesias. **Funk e o preconceito no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

BRASIL. Casa Civil. Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília. 2003.

BRASIL. Casa Civil. Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (2011-2017), v. 49, n° 27, jun 2018, p 1-17.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei da Câmara n° 60, de 2007. Brasília. 2019.

CARNEIRO, Edson. **Dinâmica do folclore**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALLEIRO, Eliana dos Santos. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9(2), 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os. Brasília: CFP, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP n° 018/2002, de 19 de dezembro de 2002. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília, DF: 2002.

COSTA, Eliete Gonçalves dos Santos. **Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. [Dissertação].

CUNHA JUNIOR, Henrique; GOMES, Ana Beatriz Souza [Orgs.]. **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Editora da UFC, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1. p. 10-37.

DIAS, Paulo. **A ideologia do branqueamento na educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira**. In: *RevistAleph*. São Paulo, ano 11, n . 22, dez. 2010, p. 304-316.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FNPETI - Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil - 12/06/2019. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/2019/07/155/TRABALHO-INFANTIL-2021-Declarado-Ano-Internacional-para-a-Eliminacao-do-Trabalho-Infantil.html>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

GOMES-PEDRO, João. O que é ser criança? Da genética ao comportamento. **Análise Psicológica** (2004), 1 (XXII): 33-42.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2000 N° 15. p. 134-158.

GUIMARÃES, Marco Antonio Chagas; PODKAMENI, Angela Baraf. Racismo: um mal-estar psíquico. In: BATISTA, Luís Eduardo; WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda [Org.]. **Saúde da população negra**. 2. ed. Brasília, Distrito Federal: ABPN - Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros, 2012.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. Campo Grande/MS: UCDB, 2012. [Dissertação].

RIBEIRO, Neli Goes; VICENTE, Leandra. **Estudo sobre a escolarização do negro em Santa Catarina**: municípios de Itajaí, Lages, Criciúma e Florianópolis. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008.

SAMPAIO, Adriana Soares. Ecos do silêncio: reflexões sobre uma vivência de racismo. In: BATISTA, Luís Eduardo; WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda [Org.]. **Saúde da população negra**. 2. ed. Brasília, Distrito Federal: ABPN - Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS Hidelberto Vieira. A Psicologia e o discurso racial sobre o negro: do “objeto da ciência” ao sujeito político. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 37(n. spe), 2017, 172-185.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto 2006.

TEIXEIRA-FILHO, F. S., RONDINI, C. A., SILVA, J. M., & ARAÚJO, M. V. (2013). Tipos e consequências da violência sexual sofrida por estudantes do interior paulista na infância e/ou adolescência. **Psicologia & Sociedade**, 25(1), 90-102.

VIDEIRA, Piedade Lino. Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular. **Padê**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 89-111, jul./dez. 2007.

WILLIAMS, David R.; PRIEST, Naomi. Racismo e Saúde: um corpus crescente de evidência internacional. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, nº 40, set/dez 2015, p. 124-174.

EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA PANDEMIA DA COVID-19

Ilanna Brenda Mendes Batista & Marlúcia Lima de Sousa Meneses

Resumo: O ano de 2020 ficará na memória de uma geração que precisou adequar (o direito de ir e vir), pois o isolamento social é a regra. A educação está sendo atingida em cheio, com as “portas físicas” de escolas e universidades fechadas. E, nesse contexto estamos nós, docentes e discentes nos desafiando, promovendo adaptações na maneira com que a oferta de uma educação mediada pela tecnologia enfrenta barreiras estruturais, tecnológicas e inclusivas. Tivemos que adaptar nossos planos de aula, desenvolver novas estratégias, num sistema de educação à distância. As mudanças impulsionadas na docência pela ação de um organismo que não enxergamos a olho nu, nos mobiliza a uma profunda reflexão das desigualdades. Nos momentos de crise, as desigualdades estruturais históricas destacam-se ainda mais e afetam segmentos sociais e étnico-raciais que constroem as suas vidas em meio a injustiças e violências (GOMES, 2020). Diante desse cenário, o texto tem como objetivo destacar experiências docentes da disciplina Educação nas relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, campus de Picos – PI, no período 2020.3. Assim, o trabalho dialoga com autoras e autores como: Almeida (2018), Davis (2020), Santos (2020) entre outras/os. Os estudos sobre a Educação nas relações étnico-raciais nos fizeram pensar nas barreiras que ainda temos nos currículos das universidades e escolas para tratar dessa temática tão urgente, sobretudo num momento de luta contra um vírus letal, que demonstrou uma imensa desigualdade racial, social e de gênero. Os resultados buscam identificar os impactos, desafios e as contribuições do componente curricular no exercício da docência na educação superior em tempos da COVID-19. Um tempo em que precisamos continuar questionando a reprodução das desigualdades e a produção do racismo que provocam inúmeras consequências na nossa sociedade brasileira.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Docência. Pandemia.

O contexto pandêmico em que estamos vivenciando da COVID-19 escancara e reforça as diversas desigualdades existentes como, a questão social, racial, de gênero, educacional, e outras existentes, e ainda, as (im)possibilidades de acesso à internet e tecnologias nas diferentes regiões do Brasil, no nosso caso, do estado do Piauí.

A crise da COVID-19 expôs uma divisão de classes que reverberou na saúde, na educação, e no social. Não, “não estamos no mesmo barco”, pois dentre as várias realidades existia aqueles, de um lado com seus planos de saúde, que tiveram possibilidade de trabalhar, estudar de casa “confortavelmente isolados”, e outros grupos de trabalhadores, que ficaram entre a renda e proteção e ainda, milhares de pessoas que ficaram desempregadas e desamparadas pelo poder público.

Davis (2020) considera que devemos discutir a necessidade de moradia e alimentação para pessoas sem esses itens, e ainda se refere aos meios de se conectar com as pessoas, “esse modelo de quarentena incorpora uma lógica que pressupõe que as pessoas tenham casa e dinheiro para comida e que contém com os meios para

se conectar com os outros” (DAVIS, p. 21-22). O fortalecimento da comunicação digital no momento é uma questão importante, pois a internet é uma utilidade pública, mas nem todos têm esse direito, e isso se tornou um grande dilema na educação.

As experiências docentes aqui mencionadas se referem à oferta da disciplina, Educação nas relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, no campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), na cidade de Picos – PI, no período 2020.3.

No isolamento social, através das telas de computadores e celulares utilizados no *home office* foram acontecendo várias reuniões de conselhos, assembleias de cursos e pesquisa com alunos/as, a fim de discutir a viabilidade do ensino remoto. O conselho de ensino pesquisa e extensão regulamentou um calendário de oferta de disciplinas para a implementação do “ensino remoto”, realizando-se no período de 10 de agosto a 7 de outubro, tratando-se do período especial, com disciplinas optativas. Isso se deu, acreditando que esse formato não iria trazer tantos prejuízos para os alunos/as.

Nós, autoras deste artigo fomos trocando ideias, experiências e angústias diante do cenário imposto pela pandemia, pois estávamos compartilhando dos mesmos dilemas, os grandes entraves de acesso à internet, equipamentos e estruturas mínimas para o acompanhamento aulas remotas, e a realização de trabalhos acadêmico e escolares de jovens residentes rurais, e também, daqueles residentes na zona urbana. As populações mais pobres vivem em condições precárias, evidenciando a desigualdade social e desigualdade escolar existente nas diversas instituições educacionais. É visível ainda, a disparidade da realidade vivenciada por alunos/as do meio rural, priorizando-se na a lógica urbana, em grande maioria.

A quarentena tornou-se bem mais difícil para uns grupos sociais do que para outros. Santos (2020) destaca que “são os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela”. Nesse sentido, o autor analisa a quarentena partindo da perspectiva daqueles e daquelas que mais têm sofrido: as mulheres, os trabalhadores informais, ditos autônomos em situações precárias, os trabalhadores da rua, os sem-abrigo ou populações de rua, os moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, os internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente, os deficientes e os idosos. Acreditamos que ainda existam outros grupos a integrarem essa lista, considerando que a pandemia aumenta os índices de discriminação e a exclusão social.

A metodologia da pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, tendo como base orientações de Minayo (2012) e Chizzoti (2011), em que apresentamos os



depoimentos coletados pelos alunos/as da disciplina, que construíram um memorial sobre as aulas. Utilizaremos apenas alguns recortes desses depoimentos para apresentação e socialização dos resultados dessas experiências. No final da disciplina realizamos com a turma um questionário de múltipla escolha disponível em um formulário online no Google. As questões foram realizadas com o objetivo de avaliar o desempenho das atividades no período remoto, compreender dificuldades dos alunos/as e, para colocarem suas sugestões e críticas. Na construção desse texto foi utilizado um gráfico resultante do questionário aplicado.

Algumas experiências docentes durante a pandemia da COVID-19 na disciplina Educação nas Relações Étnico-Raciais.

O componente curricular Educação nas Relações Étnico-Raciais ofertado no currículo do curso de Pedagogia da UFPI/CSHNB, tinha como objetivo possibilitar aos discentes em formação o encontro com discussões referentes às questões Raciais no âmbito da Educação Básica brasileira, destacando o papel da/o Pedagoga/o na busca pela transformação/superação dos problemas étnico-raciais presentes no cotidiano escolar.

Na primeira aula dessa matéria e, também nossa primeira experiência com a utilização de ferramentas síncronas para realizar o ensino a distância, de uma maneira que houvesse a participação entre professora e alunas/os no mesmo instante, assim, optamos por adotar a sala virtual do *Google Meet*, que possibilita a comunicação por vídeo.

Nessa aula realizamos a socialização do plano de ensino, cronograma da aulas e toda a sistemática de aulas, atividades e avaliações. Após esse momento, as (os) discentes foram orientados a falarem suas expectativas com relação ao ensino remoto, e também as relacionadas ao conteúdo Educação nas Relações Étnico-Raciais, pois como é uma matéria optativa no curso de Pedagogia, a sua oferta não ocorre com frequência. Nessa discussão trago alguns depoimentos de alunas/os:

[...] durante o impasse de realizar a matrícula ou não nesse novo contexto social ao qual nos encontramos, eu me deparo com um dos maiores desafios pessoais, a maternidade. E confesso por diversos momentos pensar em desistir, pensando se conseguiria conciliar essas duas tarefas tão importantes pra mim. (Aluna A, 2020).

No depoimento acima vemos que pandemia não atinge da mesma maneira as pessoas. Todo esse contexto desvela as desigualdades já existentes de condições existenciais em torno dos sistemas de opressão de raça, gênero, classe e geração.

A aluna A apresenta desafios da maternidade que são essenciais, mas não são reconhecidas e valorizadas dentro de um contexto que exige produção, resultados e prazos e, muitas acabam tendo que desistir dos estudos ou trancar o curso por um período, quando ainda conciliam o trabalho fora de casa. No contexto pandêmico essa situação se torna mais complexa e difícil para essas mulheres:

As mulheres brasileiras, em geral de classe média e que tiveram as obrigações laborais transferidas para suas casas, acabam diante de inúmeros e complexos desafios. É verdade que aquelas que saem de casa por obrigação de subsistência (empregadas domésticas, babás, cuidadoras, técnicas em saúde e outras) e se expõem muito mais ao contágio da COVID em transportes coletivos apinhados e em contato com pessoas de diversas regiões da cidade, se encontram em situações bem piores. Estão inseridas em relações precarizadas ou informais de trabalho, as quais possuem o recorte de gênero, raça e classe, e ainda seguem com suas mesmas obrigações domésticas na própria residência em dupla ou tripla jornada, além de terem perdido a rede de contato com que contavam (avós morreram ou precisam estar distantes dos/as netos/as, escolas fecharam, etc.) (ALMEIDA, 2020, p.44).

A autora apresenta também que nesse contexto complexo que vivem essas mulheres, elas ainda fazem parte de grupos mais propensas ao contágio da COVID – 19, devido a exposição. E se falarmos das mulheres afrodescendentes, a situação é ainda mais desafiadora, pois elas são a maioria entre as desempregadas, assalariadas, trabalhadoras domésticas, diaristas, cuidadoras de idosos, babás, funcionárias de limpeza urbana, auxiliares de enfermagem, faxineiras. E ainda tem as que atuam no trabalho informal, situações essas que possibilitam uma exposição maior ao vírus.

Para apresentar uma discussão e conceitos sobre Raça e Racismo utilizamos na matéria autores como, Almeida (2018) e Gomes (2005), dentre outros que apresentam esses termos como uma construção colonial, científica, social e política, tendo como base, a dominação e discriminação contra as pessoas afrodescendentes.

Gomes (2020, p.01) destaca que, “O Brasil é um país diverso e profundamente desigual. Nos momentos de crise, as desigualdades estruturais históricas destacam-se ainda mais e afetam segmentos sociais e étnico-raciais que constroem as suas vidas em meio a injustiças e violências”. Nesse sentido, a matéria estudada se faz totalmente necessária, no âmbito da formação inicial de professoras/es, a temática das Relações Étnico-Raciais são fundamentais para adquirir ou ampliar a compreensão e fortalecer as ações de combate às discriminações e preconceitos que são produzidos em todos os espaços da vida social brasileira. Nesses tempos que vivemos tem sido cada vez mais evidente a importância de uma visão progressista, em que percebe



e valoriza a diversidade em todas as suas formas, e constrói uma luta por uma educação que valorize e ensine a todos o respeito e o cuidado pelas pessoas cada vez mais “múltiplas” e plurais. As alunas B, C, e D em seus depoimentos apresentam suas expectativas e percepções em torno da temática na primeira aula.

Nesta aula ouvimos a relevância e expectativas da disciplina para cada discente, e todas as falas se cruzavam, pois todos relatavam os acontecimentos racistas ocorridos nos últimos meses pelo mundo, e como essa disciplina tem uma primazia agregadora na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual (Aluna B, 2020).

Assumo que só a partir da primeira aula é que fui perceber o quanto a temática da disciplina Educação nas Relações Étnico-Raciais é fundamental para o curso e até mesmo para qualquer nível de ensino (coisa que não tive, mesmo tendo estudado em rede de ensino público e privado) (Aluna C, 2020).

As exposições que ocorreram na aula me possibilitaram uma reflexão sobre a importância de se debater as questões raciais no contexto escolar e como estas questões ainda se encontram deficitárias. Esse fato é perceptível quanto se nota uma disciplina como esta estar sendo ofertada em uma Universidade como optativa e não como regular, já que sua importância é algo visível no nosso meio social (Aluna D, 2020).

Muitas/os alunas/os nesse primeiro encontro, que aconteceu no dia 11 de agosto de 2020, apresentaram os protestos contra o racismo que começaram a acontecer nos Estados Unidos e no mundo em meio a pandemia, mobilizados pelo caso de George Floyd, de 40 anos, que foi imobilizado no chão pela polícia, dizendo ‘não consigo respirar’. A sua morte foi filmada e gerou grande revolta na população. O episódio lembra diversos casos de vidas interrompidas sem culpa e sem dó, “vidas negras” perdidas. Outro episódio foi o caso do menino Miguel, de 5 anos que caiu, após ser deixado aos cuidados da patroa da mãe. E assim perdemos muitas vidas desde o período da escravização.

O preconceito racial criou um estigma, uma marca, uma relação perversa e negativa, quanto a tudo o que diz respeito às pessoas afrodescendentes, e as suas formas de ser e de significar o mundo. Tais situações preconceituosas colocam essas pessoas sempre num lugar de “suspeito”, de que estariam fazendo coisas “erradas”. Além disso foram criados ideais estéticos, epistemológicos e culturais que são reproduzidos dentro das escolas, universidades, empresas e diversas instituições sociais, que deveriam promover a valorização e o respeito as individualidades. Portanto, se permitir conhecer e ensinar as histórias e culturas africanas e afro-

brasileiras, com qualidade e responsabilidade social, promover ações de combate ao racismo através da educação constituem alguns dos maiores desafios com os quais nos deparamos atualmente, como docentes e como cidadãos.

Ao tratar do ensino remoto, a maioria dos alunos/as apresentavam insegurança, falta de confiança e negatividade em relação a adoção desse ensino. Mas isso, também nós docentes apresentamos, por falta de experiência, contato e informações com esse novo modo de se comunicar com as/os alunas/os.

Confesso que fui um dos primeiros a ser contra esta modalidade de ensino, entretanto, após o encontro de hoje, ao ver a tranquilidade que a professora nos passou, as formas de avaliação bem como as plataformas digitais que a mesma pretende utilizar, me tranquilizei um pouco mais. Durante a nossa aula, foram vários os pontos que me chamaram a atenção, mas gostaria de aqui destacar dois, que no meu ponto de vista são extremamente importantes, tendo em vista o momento que estamos vivenciando atualmente no nosso país. Me refiro ao Racismo e a importância de checar as fontes que utilizamos não somente nos nossos trabalhos acadêmicos, mas também as que publicamos nas nossas redes sociais (Aluno E, 2020).

Embora tenha curiosidade para ver como as TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação – serão utilizadas, por nunca ter participado de uma aula online, estou muito contente com o primeiro encontro e empolgada com as formas de avaliação que a professora apresentou, por serem diferentes e criativas das quais estava acostumada na universidade (Aluna A, 2020).

O uso das TIC's nesse contexto, se tornou mais evidente, devido à suspensão provisória das aulas e atividades escolares e acadêmicas presenciais. Uma medida orientada pelos órgãos de saúde pública, no Brasil e no mundo, para evitar o contágio da doença e preservar a saúde e a vida. Rosa (2020) discute as dificuldades dos/as docentes quanto ao uso das TIC's, uma área que há muito tempo apresenta desafios no processo do ensino-aprendizagem:

A pandemia da COVID-19 emergiu mundialmente em um debate que, ao menos no Brasil, há décadas se restringe a discussões no universo acadêmico, raramente chegando até a sala de aula: o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo de ensino e aprendizagem. A oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, principalmente pautadas na desinformação e falta de preparo dos docentes. (ROSA, 2020, p. 1).

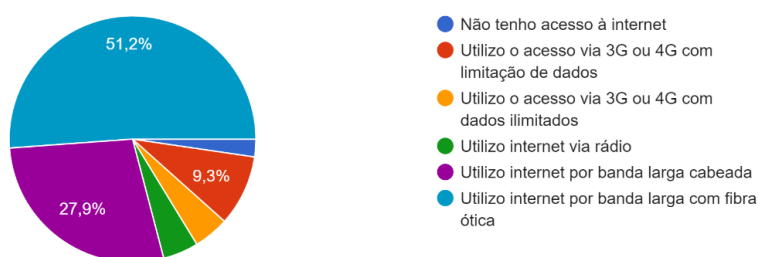
A tecnologia digital e os recursos da telecomunicação, que se ampliaram com a internet evidenciou possibilidades de ampliar o acesso à educação, com o objetivo

de se adquirir mais informação, principalmente no que diz respeito ao ensino na modalidade EAD, dentro entre outros benefícios. Mas, com a situação emergencial em que o distanciamento social é a melhor maneira de evitar a doença, o ensino presencial sai de cena, e entra o ensino remoto, causando exclusões também. Pois, o acesso à internet e à equipamentos para acompanhar as aulas, não são privilégios de muitas/os alunas/os de nossas escolas e universidades públicas. Nesse aspecto, novamente são prejudicados os mesmos grupos sociais mais vulneráveis à situações de desigualdades.

No final das atividades relacionadas a matéria estudada realizamos um tipo de questionário, com 15 (quinze) perguntas de múltipla escolha (via formulário online no Google), e as respostas da pergunta, 8 (oito) retrata sobre o tipo de internet das/os alunas/os.

Gráfico 1 – Questionário realizado com as/os alunas/os:

8. Qual a sua forma de acesso a internet?
43 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

O gráfico mostra que 51,2%, exatamente 22 de 43 possuem uma internet relativamente boa para participar das aulas. A outra parte da turma utiliza um tipo internet regular e péssima quando se trata de pacote de dados móveis, que são utilizadas no aparelho celular, e não suportam o acesso as ferramentas do *Google Meet*, plataforma *Moodle*, *chats*, *lives* e vídeos do *Youtube*.

Considerações Finais

O artigo nos possibilitou pensar no fazer docente, em nossas práticas, que sempre nos desafia a aprender algo novo. Nesse contexto, em um curto período de tempo tivemos que nos adaptar aos planejamentos e prática de aulas por meio das plataformas digitais, tendo um contato reduzido com nossas/os alunas/os, e ao

mesmo tempo, enfrentando os mais diversos desafios que a situação pandêmica nos apresentou.

As inseguranças nossas e das/os discentes em relação aos problemas de conexão com a internet, de falta de energia e eventuais imprevistos que poderiam acontecer foram diminuindo e nos permitindo aproveitar melhor essa experiência, dando possibilidade de nos reinventar dentro das exclusões, e enfrentar os desafios para manter a relação professor (a)/aluno (a), além de manter o processo de ensino. Durante as aulas tivemos imprevistos, situações novas e desafiadoras, mas também nos fortaleceram para viabilizar oportunidades para mais criatividade.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Dilemas de gênero e o home office em meio à pandemia da covid-19. In: GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos M. CARRETEIRO, Teresa Cristina. NASCIUTTI, Jacyara Rochael. (Orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Ed. Instituto DH, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. 4 Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Davis, Angela, 1944 - **Construindo movimentos** [recurso eletrônico]: uma conversa em tempos de pandemia / Angela Davis, Naomi Klein; tradução Leonardo Marins. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020. Recurso digital (Pandemia capital).

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial e o novo coronavírus no Brasil**. *Friedrich-Ebert-Stiftung* – Trabalho e justiça social. São Paulo, junho, de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. v. 1. 236p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Rev. Cient. Schola**. Vol VI, Nr 1, julho 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

MULHER E PROFESSORA PIAUIENSE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Marlúcia Lima de Sousa Meneses & Ilanna Brenda Mendes Batista

Resumo: O período pandêmico instaurado no mundo e, em especial, no Brasil gerou decisões no tocante à implantação de um modelo de ensino remoto, EAD ou emergencial. Enfim foi necessário o acesso ao conteúdo escolar de forma digital, o que trouxe desafio a todos os envolvidos. Professores e estudantes tiveram que se adequar a novas formas de ensinar e aprender. Diante de tal situação, as dificuldades de acesso à internet têm sido evidentes em todo o país, gerando de forma acentuada, as desigualdades sociais e econômicas. Nesse contexto, este estudo pretende refletir sobre o impacto da pandemia na vida da mulher, e professora da rede estadual piauiense. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Apresentamos os dados coletados em consulta pública à comunidade escolar da rede estadual, realizada pelo comitê da Campanha Nacional pelo Direito à Educação-Comitê-PI, e Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí-SINTE/PI, além de dados divulgados pela Fundação Carlos Chagas-FCC. O trabalho ancora-se nos estudos de Santos (2020), que trata do contexto da Pandemia, de Davis *et al.* (2020), Gomes (2020), entre outros. Para geração dos dados utilizamos os resultados apresentados no site da Campanha Nacional pelo direito a Educação-CNDE e nos informativos da FCC, mas, principalmente, nas respostas dos docentes aos questionários aplicados. Através da aplicação de questionário, caracterizando uma consulta pública à comunidade escolar da rede estadual do Piauí, via WhatsApp, sendo respondida livremente pelos pais, estudantes, professores e gestores. Como resultado, percebemos que a pandemia só aumentou as desigualdades sociais, raciais e econômicas e a vida profissional da professora/s demonstrou o despreparo para o uso das novas tecnologias, pois, repentinamente, devido à pandemia da Covid-19, teve que se adaptar às aulas remotas, gerando também sobrecarga de trabalho e problemas de saúde física e mental. O contexto pandêmico também aponta que a população mais afetada tem sido a negra, que vive em situação de desigualdade marcada pelo passado escravista, pela ausência de políticas para sua inclusão na sociedade, e pela exploração capitalista. E também as mulheres que, com o isolamento social ficaram sujeitas a lidar com vários tipos de violência, sobrecarga de trabalho, ansiedade e depressão, dentre outros problemas que foram se apresentando nesse contexto.

Palavras-chave: Professora. Ensino. Pandemia.

Introdução

O período pandêmico instaurado no mundo e, em especial, no Brasil gerou decisões no tocante à implantação de um modelo de ensino remoto, EAD ou emergencial. Enfim foi necessário o acesso ao conteúdo escolar de forma digital, o que trouxe desafio a todos os envolvidos, e assim, professores e estudantes tiveram que se adequar a novas formas de ensinar e aprender.

Diante de tal situação, as dificuldades de acesso à internet têm sido evidentes em todo o país, gerando de forma acentuada, as desigualdades sociais e econômicas. Nesse contexto, este estudo pretende refletir sobre o impacto da pandemia na vida da mulher e professora da rede estadual.

Nós, autoras desse texto consideramos essencial esta narrativa, diante do cenário que estamos enfrentando cheio de dúvidas, inseguranças e dilemas que atravessam sobretudo as questões de gênero, como por exemplo, as atividades remotas em meio à pandemia da covid-19, a maternidade e o trabalho, isolamento social e a solidão, dentre outros que nos trazem frustrações, e além das exclusões acometidas pela situação apresentada.

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada junto à comunidade escolar. Apresentamos os dados coletados em consulta pública à comunidade escolar da rede estadual realizada pelo comitê da Campanha Nacional pelo Direito à Educação-Comitê-PI (CNDE, 2020) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí-SINTE/PI, além de dados divulgados pela Fundação Carlos Chagas-FCC (2020a; 2020b).

O trabalho ancora-se nos estudos de Santos (2020), que trata do contexto da pandemia, de Davis *et al.* (2020), Gomes (2020), entre outros. Para geração dos dados, utilizamos os resultados apresentados no site da Campanha Nacional Pelo Direito a Educação (CNDE, 2020) e nos informativos da FCC (2020a; 2020b), mas principalmente, nas respostas dos docentes aos questionários aplicados, via WhatsApp, no que se caracterizou como consulta pública à comunidade escolar da rede estadual do Piauí, sendo respondida livremente pelos pais, estudantes, professores e gestores.

Como resultado percebemos que a pandemia só aumentou as desigualdades sociais, raciais e econômicas. A vida profissional da mulher e professora demonstrou o despreparo para o uso das novas tecnologias, pois repentinamente, devido à pandemia da Covid-19, todos os professores e alunos tiveram que se adaptar às aulas remotas. Isso gerou, também, sobrecarga de trabalho e problemas de saúde física e mental. O contexto pandêmico, também aponta que a população mais afetada tem sido a negra, que vive em situação de desigualdade marcada pelo passado escravista, pela ausência de políticas para sua inclusão na sociedade e pela exploração capitalista.

A Pandemia na Educação

O coronavírus gerou uma situação de incertezas, pânico e desafios para a humanidade que, em decorrência desse inimigo invisível teve que mudar completamente sua maneira de viver. Instauraram, nos diversos países, mudanças necessárias para impedir o avanço da Covid-19, doença causada pelo vírus que, desde o início de 2020 passou a tomar conta dos noticiários e da preocupação dos governantes, que passaram a adotar medidas urgentes nessa luta contra a pandemia. Para Santos (2020), essa pandemia veio apenas agravar a situação de crise a que a



população mundial tem estado sujeita. Daí a sua específica periculosidade. O autor reforça que, mesmo os países mais bem preparados foram atingidos.

Para Santos (2020), em tempos de pandemia, as minorias da população, principalmente negros e mulheres são as mais atingidas. Isso ocorre, em virtude das condições precarizadas que acometem essa população, por conta do capitalismo do desastre²⁶ (DAVIS *et al.*, 2020). O impacto na vida dessas categorias é maior devido às condições já vivenciadas por eles em período normal.

A doença tornou-se uma pandemia, porque, originária da Ásia atingiu rapidamente países dos cinco continentes. Entretanto, mesmo que a pandemia tenha atingido todos os setores da vida social: a família, a escola, a saúde, o trabalho, as relações afetivas, Guimarães, Carreteiro e Nasciutti (2020) destacam que a doença não atingiu da mesma forma os países. Consequentemente diferem nos seus grupos e pessoas as desigualdades de condições, escancaradas em alguns, refletindo a perversidade do sistema neoliberal que oprime as raças, gêneros, classes e gerações (GUIMARÃES; CARRETEIRO; NASCIUTTI, 2020), e acentuando as desigualdades econômicas e sociais de mulheres, negros, pobres, migrantes e presos, já bastante difíceis antes mesmo da pandemia.

Diante do quadro pandêmico foram feitas adequações para os países não pararem de vez. O isolamento social ou distanciamento social, conforme foi-se intensificando a campanha do “fique em casa”, necessária para conter o avanço da Covid-19, teve como consequência uma parada na economia, o que gerou problemas sérios como, desemprego, fome, doenças oportunistas, depressão, violência (SANTOS, 2020).

Davis *et al.* (2020) consideram a crise desigual, pois o corona expôs a divisão de classes. Nos Estados Unidos, na área da saúde, a autora enfatiza a situação dos trabalhadores que puderam exercer suas atividades em casa, enquanto outra parcela da população não teve como escolher, com baixos salários, desempregados e sem teto que estão enfrentando a crise sanitária desamparados.

No Brasil, o setor educacional implantou um modelo de ensino remoto, EaD ou emergencial, e enfim foi necessário o acesso ao conteúdo escolar de forma virtual, o que se mostrou um desafio a todos os envolvidos: professores e estudantes tiveram que se adequar às novas formas de ensinar e aprender.

Repentinamente, devido à pandemia do Covid-19, professores, tiveram que adaptar seus planos de aula, focar seus saberes em novas estratégias, montaram todo um sistema de educação obrigatória à distância para efetivar sua atividade fim que é a docência, adaptando os espaços da sala de suas residências, tornando-os uma sala de aula (ROSA, 2020, p. 2).

²⁶ Teoria estudada por Naomi, que consiste no tratamento que é dado as catástrofes naturais, sendo compromisso com o lucro acima do interesse coletivo e de preservação ao meio ambiente.

Nesse contexto, consideramos o uso das tecnologias essencial para desenvolver as atividades de forma remota. “A televisão e o computador movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado” (KENSK, 2012). A realidade do Piauí tem sido diferente, pois o mais comum foi o uso do celular, através dos grupos de WhatsApp, o principal meio de disseminação dos conteúdos.

Na rede estadual do Piauí foi implantado, em março do ano de 2020, ensino remoto, determinando que o acesso aos conteúdos deveria ocorrer através das plataformas digitais, Google classroom, E-mail, grupos de WhatsApp e o Canal Educação. Dessa forma, o desafio estava lançado, e os professores deveriam acessar as condições para desenvolver essa nova forma de ensino com todas as suas implicações. Espaços no lar deveriam ser adequados para desenvolver o *home office*. Assim, o lar passou a ser um ambiente de trabalho só que com muitos problemas, como veremos a seguir no próximo tópico.

O Dilema de Professoras/es no Contexto da Pandemia

Para a confecção deste artigo, utilizamos dados de uma pesquisa realizada com docentes, sem mencionar o recorte de gênero. Mesmo assim, consideramos que os dados apresentados pesam sobre as professoras que se encontram em maioria na educação básica, e são as mais afetadas com o trabalho docente de maneira remota, considerando as situações de sobrecarga de atividades do trabalho e da casa, além de violências domésticas que aumentaram em meio à pandemia²⁷.

A consulta pública tinha 26 (vinte e seis) questões respondidas por 386 (trezentos e oitenta e seis) professoras/es, que expressaram sua visão sobre o início do período pandêmico no Piauí, com foco na educação piauiense. Os docentes participaram da pesquisa pública realizada no Piauí oriundos de 66 (sessenta e seis) municípios piauienses, por meio de um questionário de múltipla escolha constantes em um formulário online no Google. De acordo com a consulta, dos 386 professores que responderam, 50% atuam no Ensino Médio; 29%, no Ensino Fundamental; 19%, na Educação de Jovens e Adultos; e 2%, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses professores têm jornadas de 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas e alguns estão lotados em mais de uma escola para cumprir a carga horária.

A suspensão das aulas presenciais começou em 16 de março de 2020, período prorrogado até 30 de abril, conforme decreto nº 18.913, de 30 de março. E isso

²⁷ Violência contra a mulher aumenta em meio à pandemia; denúncias ao 180 sobem 40%. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/violencia-contra-a-mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-ao-180-sobem-40/>. Acesso em: 10 jan. 2021.



ocorreu de forma rápida, com sérias implicações na mudança de rotina de todos os envolvidos no processo educacional. Pais, estudantes, gestores e professores tiveram que se adequar ao novo modelo, em nome de permanecer o vínculo com a escola. Destacamos aqui, neste artigo, as condições das/os professoras/es da rede estadual que participaram da consulta pública, dialogando com a pesquisa em nível nacional realizada pela Fundação Carlos Chagas, em que aponta que 80% dos professores são do sexo feminino (FCC, 2020a).

As dificuldades de acesso à internet têm sido evidentes em todo o país, gerando, de forma acentuada, as desigualdades sociais e econômicas. Nesse contexto, este estudo pretende refletir sobre o impacto da pandemia na vida da mulher e professora da rede estadual.

Os estudos convergem nos resultados e, as dificuldades indicam que a situação requer planejamento e preparação de aulas em diversas turmas. Constata-se que o ensino remoto é inviável, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), indicando, assim, uma possível exclusão nas modalidades. Foram evidenciados que, 70% dos professores sentem-se apoiados pela escola, embora esse percentual seja menor entre professores negros (60,2%) e negras (63,5%) (FCC, 2020a).

Dentre os problemas do professor trazidos pelo *home office* estão, a estrutura precária, a falta de local adequado, os afazeres domésticos no mesmo horário da atividade profissional, as condições estruturais de acesso à internet e equipamentos. A condição de mulher torna-se evidência nesse contexto, por ter sido excluída das políticas públicas (DAVIS; KLEIN, 2020).

Outra questão da pesquisa foi sobre se as atividades remotas estariam sendo realizadas pelos estudantes. Entre os docentes, 75,9% responderam sim e 24,1%, não.

Conforme observamos, os dados são preocupantes, pois a participação dos estudantes é muito baixa quanto às devolutivas de atividades. Corroborando tais resultados, a pesquisa Educação em Tempos de Pandemia, realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020a), apresenta somente parte dos alunos realizando as atividades. Quanto à aprendizagem, diminuiu praticamente para a metade, enquanto a ansiedade/depressão teve um aumento significativo.

Em relação ao acesso à internet em casa, têm 97,3% que informaram possuem e, apenas 2,7% informaram que não possuem internet em casa.

O retorno do material impresso foi realizado de forma parcial, e dessa forma, somente 10,4% afirmam ter recebido esse material. Quanto à opinião dos docentes sobre as maiores dificuldades que os estudantes estão tendo que lidar no período da pandemia, eles responderam que é, principalmente, o acesso aos meios digitais

(91,7%). Em relação aos problemas relacionados, os docentes apontaram: a sobrecarga emocional (49,5%), a falta de tempo (8,8%), a ausência de condições materiais (62,7%), responder às especificidades das demandas dos estudantes alvo da educação especial (18,1%), responder às especificidades das demandas dos estudantes alvo da Educação de Jovens e Adultos (17,9%; e Outras (18,9%).

Os estudos realizados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020), e outros movimentos que defendem o direitos humanos consideram as políticas de austeridade e corte dos gastos, a partir do ano de 2015 até os dias atuais, como promotoras das desigualdades educacionais e sociais. Dessa forma, também reafirmam a necessidade da suspensão do Teto, para que haja mais investimentos na educação, com formação continuada para professores no uso das tecnologias digitais e equipamentos disponíveis para acesso dos estudantes.

Na pesquisa realizada em todo o território nacional pela Fundação Carlos Chagas – FCC (2020a; 2020b), constatou-se que a relação escola – família teve um aumento de 45%. E, a relação entre aluno e família apontou 47% de aumento. Ou seja, as aulas remotas assistidas pelos alunos em casa, possibilitaram maior participação da família nas atividades escolares, porém muitas famílias reduziram essa experiência, e passaram a ter apenas que assistir aulas com os filhos, ensinar e ajudar a fazer atividades escolares.

Entretanto, apesar de alguns resultados positivos, as/os professoras/es tiveram seu *home office* considerado um “não trabalho”, mas, folga, férias e descanso. Na realidade, além de adaptarem seus espaços domésticos ao trabalho, muitos acumulavam tarefas com as aulas remotas, de maneira síncrona e assíncrona. Fizeram cursos, workshops na área, para domínio de ferramentas virtuais que possibilitassem a realização desse ensino, além de reuniões de trabalho e outras demandas da vida privada.

Apesar de tudo, 70% dos professores se sentem apoiados pela escola, embora esse percentual seja menor entre professores negros (60,2%) e negras (63,5%) (FCC, 2020a; 2020b). O Quadro 1 a seguir demonstra que a maioria das/os professoras/es aderiu às atividades remotas.

Quadro 1 – Adesão às atividades remotas

| Respostas | Sim | Não |
|-----------------------|-------|-------|
| Docentes que aderiram | 75,9% | 24,1% |

Fonte: Consulta Pública (MEDEIROS et al., 2020).

Observamos, com preocupação os dados da pesquisa, pois a atuação do professor implica carga horária, repasse efetivo das disciplinas, quantidade de



estudantes que participam, variáveis que acabam dificultando a qualidade do ensino remoto.

A consulta aos docentes foi realizada em junho do ano de 2020, ou seja, ainda no primeiro semestre, num período de muita incerteza, quando ainda se planejavam possíveis ações emergenciais no ensino para o momento, de acordo com as etapas e modalidades de ensino.

A pesquisa Educação em Tempos de Pandemia (FGV, 2020a; 2020b) aponta ainda que, somente parte dos alunos realiza as atividades remotas e apresenta dificuldade em relação a essa adaptação emergencial do ensino. Esse resultado também foi constatado na pesquisa piauiense, pois o modelo de ensino remoto, também foi adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI), como vemos a seguir:

A devolutiva das atividades enviadas aos estudantes que fazem uso da internet evidencia as dificuldades dos discentes com o uso das tecnologias, cumprimento de prazos para entrega das atividades, a falta de adesão ao modelo metodológico de ensino adotado pela SEDUC-PI para com a realização das atividades escolares, cujo percentual de 39,4% abrange os que não têm retorno e afirmam ser insuficiente essa devolutiva. Ressalta-se ainda que 45,6% afirmam ter devolutiva das atividades escolares apenas parcial. Somente 15% afirmam receber as atividades enviadas aos estudantes que têm acesso à internet (MEDEIROS *et al.*, 2020, p. 10).

Em relação ao acesso à internet em casa, ferramenta indispensável para a realização do trabalho remoto na educação, do total, 97,3% informaram que possuem e apenas 2,7% informaram que não possuem internet em casa. Questionou-se, também, sobre a via de acesso à internet, conforme veremos a seguir:

Quadro 2 – Tipo de internet utilizado

| Acesso via | % |
|---------------------|------|
| 4G com dados móveis | 25,9 |
| 3G com dados móveis | 13,7 |
| Via rádio | 7,8 |
| Cabo ou fibra ótica | 70,7 |
| Não sabe | 2,8 |

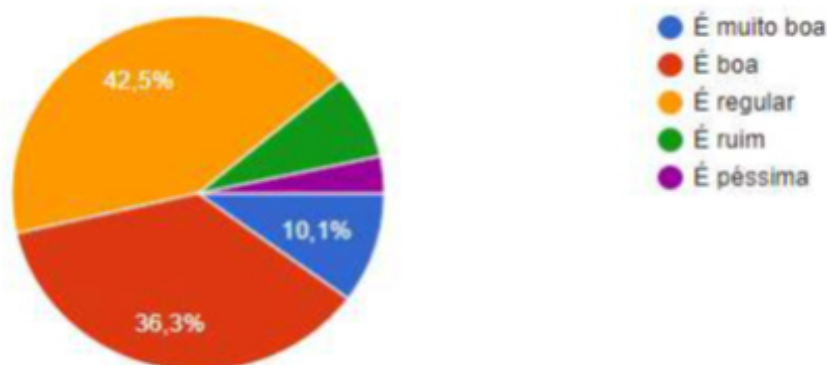
Fonte: Medeiros *et al.* (2020).

As condições apresentadas podem parecer satisfatórias, mas devemos destacar que são recursos próprios, a maioria tem internet e é residente na zona urbana do município. Dos 224 (duzentos e vinte e quatro) municípios, apenas 10 (dez) possuem internet 4G, que é considerada de boa qualidade para a utilização em aparelho celular. E, como sabemos, o trabalho remoto utiliza plataformas e dados de

diferentes tipos, que requerem uma internet mais rápida e que suportem o acesso. Isso pode implicar limitação do trabalho docente.

A qualidade da internet é considerada pelos docentes, da seguinte maneira:

Gráfico 1 – Qualidade da internet que os docentes dispõem.



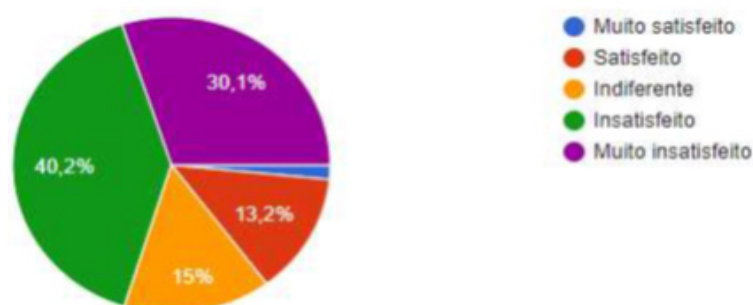
Fonte: Consulta Pública/ Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020.
 Nota: Para 7,9% (verde), a internet é Ruim e 3,4% (lilás) consideram Péssima.

Os equipamentos utilizados relatados na consulta foram: computador (27,7%), notebook (58,3%), tablet (4,4%) e celular (91,2%). Alguns alunos (8%) utilizam mais de um equipamento.

Outro aspecto relevante foi o espaço físico: 48,2% informaram ser parcialmente satisfatório; 37,8% afirmaram que não tem condições; e 14% disseram que possuem estrutura em suas casas. Medeiros *et al.* (2020) afirmam que, além das questões estruturais, essa consulta observou outros itens relacionados ao ensino remoto.

Em relação ao grau de satisfação dos docentes com as medidas tomadas pela Seduc/PI diante da pandemia, os resultados apurados podem ser visualizados no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Grau de satisfação dos docentes com as medidas tomadas pela SEDUC/PI diante da pandemia.



Fonte: Consulta Pública/ Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020.
 Nota: Para 1,6% (Azul) muito satisfeito.

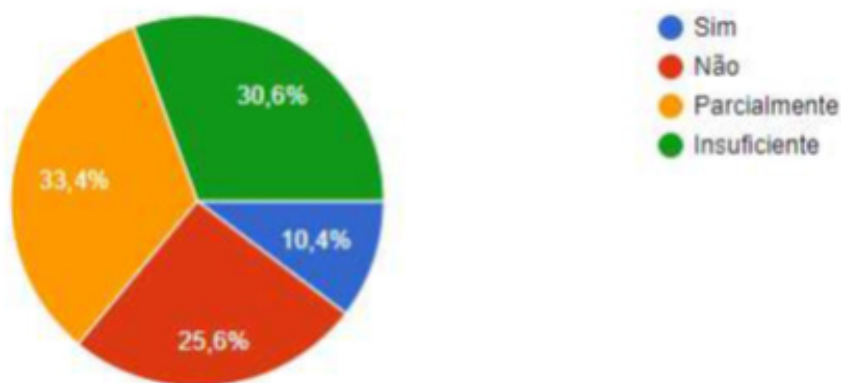
O resultado do grau de satisfação mostra como os docentes estão se sentindo motivados ou não para o desenvolvimento do trabalho docente de maneira remota. O grau de insatisfeito, a muito insatisfeito totaliza 70,3%; de satisfeito, 13,2%; de indiferente, 15%; e de muito satisfeito 1,6%. Segundo Medeiros et al. (2020, p. 10),

As medidas tomadas pela SEDUC/PI não foram dialogadas com a comunidade escolar e a categoria dos trabalhadores/as em educação; resultaram em um alto grau de insatisfação por parte dos docentes, como demonstram os dados acima. O que poderá refletir na qualidade do ensino e ocasionar implicações no descumprimento das medidas sanitárias, atenção ao grupo de risco (MEDEIROS et al., 2020, p. 10).

Isso mostra que o ensino remoto foi acontecendo de maneira improvisada, sem um efetivo planejamento estratégico, com as atividades e materiais produzidos de qualquer jeito, e sem muito tempo para elaboração. Eles foram enviados para que os alunos pudessem estudar em suas residências. O desafio foi muito grande para as/os professoras/es na gravação de videoaulas e transmissões ao vivo em diversas plataformas virtuais.

Na consulta, os docentes também foram questionados a respeito da devolutiva/retorno das atividades ou eventuais dúvidas dos estudantes que não têm acesso à internet. O gráfico 3 apresenta os resultados alcançados sobre essa questão.

Gráfico 3 – Devolutiva/retorno das atividades ou eventuais dúvidas dos estudantes que não têm acesso à internet.



Fonte: Consulta Pública/ Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020).

De acordo com os dados expostos no gráfico, os docentes informam ainda que, com relação à devolutiva do material impresso enviado aos estudantes que não têm acesso à internet, a realidade também é preocupante. Os dados revelaram que 56,2% responderam que não há retorno das atividades enviadas impressas ou ocorreu de forma insuficiente. Para 33,4% dos professores consultados, o retorno do material

impresso foi realizado de forma parcial, e somente 10,4% afirmaram ter retorno desse material. Deste modo, percebemos o quanto o ensino remoto traz grandes desafios para manter o vínculo aluno/escola. São problemáticas que vão desde a precariedade do material, até a falta de experiência de alunos e professoras/es em ensinar e estudar a distância.

Conclusão

Como resultado percebemos que a pandemia só demonstrou o quanto precisamos avançar em relação à prática com as tecnologias em sala de aula, e refletir sobre a exclusão digital, as desigualdades sociais de gênero e raça. A necessidade de investimentos financeiros, que só ocorrerão com a revogação do Emenda Constitucional 95, para reduzir os gastos.

O contexto pandêmico, também aponta que a população mais afetada tem sido a negra, que vive em situação de desigualdade, marcada pelo passado escravista, pela exploração capitalista e pela ausência de políticas para sua inclusão na sociedade. Diante dessa crise percebemos sua crueldade com esses grupos marginalizados, fadados à exclusão histórica.

Por fim, acreditamos que a vida profissional da mulher professora, nesse contexto da pandemia, embora venha sendo afetada, mostra também, sua capacidade de se reinventar e recriar, diante da situação desafiadora que vem sendo apresentada.

Referências

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO - CNDE. Estudo Educação e desigualdades sociais. 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/AF_relatorio_educacao_e_desigualdades_para_distribuicao-2.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021

DAVIS, Ângela; KLEIN, Naomi. Construindo movimentos [*recurso eletrônico*]: uma conversa em tempos de pandemia / Ângela Davis, Naomi Klein; tradução Leonardo Marins. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. recurso digital (Pandemia capital).

DAVIS, Mike; HARVEY, David; ŽIŽEK, Slavoj; DAVIS, Alain; BIHR, Alain; ZIBECCHI, Raúl. **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC. Fundação Carlos Chagas. **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informe n. 1. 2020a. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 10 dez. 2020.



FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC. **Similaridades e Diferenças nas Redes de Ensino, Sexo e Cor/Raça**. Informe n. 2. 2020b. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_campaign=. Acesso em: 17 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. **Friedrich Ebert Stiftung (FES Brasil)** – Trabalho e justiça social. São Paulo, junho, de 2020.

GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos M. ; CARRETEIRO, Teresa Cristina; NASCIUTTI, Jacyara Rochael. (Orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Ed. Instituto DH, 2020.

ISTO É DINHEIRO. Violência contra a mulher aumenta em meio à pandemia; denúncias ao 180 sobem 40%. Edição n. 1205, de 01. jun. 2020. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/violencia-contr-a-mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-ao-180-sobem-40/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus Editora, 2012. e-BOOK.

MEDEIROS, Lucineide Barros; SOARES, Lucineide Maria dos S.; ALMEIDA, Lucine R. V. B. de; SOARES, Marina Gleika; SILVA, Felipe Soares; SILVA, Samara de Oliveira. **Resultado da consulta pública docentes da rede estadual de educação básica do Piauí sobre o trabalho remoto diante da pandemia de covid-19**. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/comite-pi-resultado-de-consulta-publica-sobre-o-trabalho-remoto-diante-da-pandemia-de-covid-19-para-docentes-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-piaui/> Acesso em: 02 out. 2020.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Rev. Cient. Schola**. v. VI, n. 1, julho 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SAÚDE MENTAL E COVID-19: COMO A POPULAÇÃO NEGRA REAGE A ISSO?

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior

Resumo: As pandemias envolvem uma rápida disseminação de uma determinada doença, muitas vezes desconhecida por grande parte da população. A partir daí, as comunidades se esforçam, no sentido de promover estratégias que combatam esse novo inimigo, evitando suas consequências, na maioria das vezes catastróficas. Desde o final do ano de 2019, o mundo passou a vivenciar essa realidade, passando a temer o contágio do vírus da COVID-19. As autoridades públicas, assim como científicas, desde então buscam alternativas para uma cura da enfermidade, utilizando medidas de prevenção. O uso de máscaras, distanciamento social, lockdown, fechamento de escolas, demais locais públicos e afins foram alguns exemplos seguidos por países como o Brasil. Essas ações provocaram uma série de mudanças nas rotinas dos sujeitos, entretanto cada um deles passa a enfrentar distintas decorrências, por conta das inúmeras realidades existentes dentro de uma comunidade. Essas mudanças afetam os indivíduos em diversas circunstâncias, sendo um deles, a sua saúde psicológica. Dessa forma, pessoas negras passaram a encarar os desfechos desse vírus de maneiras opostas ao de indivíduos brancos. É dentro dessa perspectiva que este estudo se apresenta, tendo como objetivo geral analisar os impactos na saúde mental de sujeitos negros advindos da pandemia da COVID-19 no Brasil. Para isso este estudo se apresenta como uma revisão narrativa de literatura de caráter compreensível. A primeira pesquisa buscou escritos que possuem contribuições condizentes com o objetivo traçado, por meio das seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Scielo e BVS Brasil. Após essa busca inicial foram elegidos quinze trabalhos, datados do ano de 2020 e pertencentes a língua portuguesa, excluindo-os aqueles que se tratavam de resenhas e resumos publicados em anais científicos. Os resultados apontaram a construção de duas categorias: os efeitos socioeconômicos da COVID-19 para a população negra; o adoecimento psíquico como subconsequência. Para isso utilizou-se o método de interpretação de sentidos, como ferramenta de análise dessas classes. As publicações apresentam que os aspectos das desigualdades sociais, mais profundas do que se imagina, provocam mais meios que impossibilitam seguir à risca todas as prevenções traçadas para esse momento, ocasionando em comportamentos ansiosos, angústia e demandas psíquicas, devido, muitas vezes, pelas situações econômicas que esta pandemia implica.

Palavras-chave: COVID-19. Saúde Mental. Fragilidades.

Introdução

*“Será que é só eu que levo esta vida?
O que posso esperar do futuro?”
(JESUS, 2014, p. 29).*

Como sociedades, os seres humanos sempre buscaram estratégias para lidarem com o resultado de suas ações, e até então puderam se tornar desconhecidas. Assim, elas podem ser evidenciadas também pela combinação desse aspecto mais contribuições da natureza, produzindo, desse modo o novo, o misterioso, que pode, nesse contexto ser ilustrado através de episódios de pandemias ao longo da humanidade. As enfermidades que ocasionam uma pandemia produzem uma série de consequências do vírus da Covid-19. Os mais diversos países passam a adotar



uma série de medidas, de modo a minimizar os impactos ocasionados pela doença pandêmica. Nesse sentido, é importante frisar que diversas esferas da sociedade são afetadas de maneira individual e desenfreada, buscando a todo custo a necessidade de uma solução que extermine o problema (SOUZA, 2020).

Apesar dos anos de conhecimento científico, e até mesmo de forma comum é difícil falar de fenômenos como esse, assim como suas consequências. Imediatamente o temor da morte se apresenta como um dos primeiros sinais encontrados por um cenário de incertezas. Kovács (2002), já apresenta o medo e a ansiedade como resposta, frente a uma causa específica que coloca em risco a sobrevivência. Ambas são vivenciadas independentemente da condição dos seres, afinal de contas, quem estaria pronto a morrer e por conta de uma pandemia?

Passado esse primeiro aspecto, a literatura nos convida a analisar melhor os demais fatores que chegam à porta das pessoas. É bastante comum, por exemplo, a renda das pessoas passarem a diminuir em estados sociais como esse (RIOS-NETO, 2007). De repente, a fome, a pobreza, o desespero parecem acompanhar uma cadeia desastrosa de consequências, em que aparenta não haver saída. Mais uma vez o incógnito apresenta muitas dúvidas e poucas respostas.

Como afirma Senhoras (2020), antes mesmo da COVID-19, as sociedades já enfrentaram o estado de pandemia, como a exemplo da gripe espanhola. Assim sendo, é natural os seres humanos buscarem alternativas para lidar com uma enfermidade letal, a qual produz uma série de consequências. Uma dessas formas de contenção, se dá a exemplo da realização de uma quarentena, em que os sujeitos passam a utilizar o isolamento social, se mantendo em casa e longe das atividades cotidianas costumeiras. Sim, a partir de agora, você não pode e nem deve sair de casa. Mas isso é concebível? Como conciliar, uma adotada medida de saúde pública, com a necessidade de trabalhar para sustentar uma família? Se isso traduz em uma forma de sobrevivência, como conseguirei fazer isso, dentro da minha casa, sem o aparato necessário?

De fato, apesar de assustador, “Governo estima em 150 mil número de desempregados em razão da pandemia” (VERDÉLIO, 2020), o trabalho é apenas uma ponta desse enorme iceberg. O que mais poderia surgir por conta de um vírus? “SP: violência contra mulher aumenta 44,9% durante pandemia” (BOND, 2020). Infelizmente alerta-se que essa última reportagem traduz apenas uma parte do grande território brasileiro. Passando por todas as regiões do Brasil é possível identificar algum problema, ou a exacerbação de algum existente, decorrente da atual pandemia. Tudo isso pode ser traduzido em uma simples palavra: adoecimento. Mas nesse caso, não somente o físico, como também o psíquico.

Como afirma Moraes (2020) é nesse momento que surgem questões psíquicas, que afloram e tornam o estado de pandemia ainda mais difícil. Surgem agentes estressores, medos e angústias, com consequências impensáveis dentro de uma subjetividade humana. Mesmo criadas para proteger a população, as ações e estratégias traçadas pelas autoridades de saúde pública podem acirrar ainda mais esse estado de saúde mental. É bastante comum encontrar fragilidades nos laços afetivos, ocasionando em sensações de solidão e exclusão.

Analisando todas as perspectivas acima é inegável reconhecer as grandes mudanças provocadas pela pandemia da COVID-19, seja na saúde física e/ou mental, como na sociedade. Indo mais a fundo nesse cenário, Santos et al., (2020) relatam que existe uma população mais vulnerável ainda a esse episódio: a população negra, especialmente no que tange aos brasileiros. O resultado de anos de escravidão, preconceito e racismo refletem nas desigualdades sociais existentes entre brancos e negros, ofertando mais vulnerabilidades dentre de uma pandemia.

Visando o aprofundamento dessa questão, este trabalho se propõe como objetivo geral analisar os impactos na saúde mental de sujeitos negros advindos da pandemia da COVID-19 no Brasil.

Método

O presente estudo, se encaixa na modalidade de revisão de literatura, do tipo narrativa e de caráter compreensível. Conforme Gonçalves (2019), se utilizar desse tipo de estudo possibilita a construção de um estudo, o qual sintetiza as principais ideias mencionadas por demais estudos, com base em uma determinada temática. Desse modo, utiliza-se o que já existe disponível de informações na literatura.

Iniciando a busca, o estudo definiu como critérios de inclusão, artigos do ano de 2020 em língua portuguesa, disponíveis nas seguintes bases de dados eletrônicas: Google Acadêmico, Scielo e BVS Brasil. Os descritores usados durante a fase de busca dos escritos foram: COVID-19, pandemia, afrodescendência, racismo e preconceito.

Já como critérios de exclusão ficaram de fora desta pesquisa, trabalhos que consistem em resenhas e resumos (simples e/ou expandidos), publicados em anais de eventos científicos. Após o estabelecimento desses parâmetros foram elegidos quinze trabalhos, os quais condizem com o objetivo traçado. A idealização, construção e finalização da investigação, se deu entre os meses de maio à novembro de 2020, abrangendo artigos originais.

De modo a manter uma melhor compreensão dos resultados encontrados, este trabalho apresenta a construção de duas categorias, as quais relatam e embasam a discussão. A primeira diz respeito aos efeitos socioeconômicos da COVID-19

para a população negra. E a segunda estabelece o adoecimento psíquico como subconsequência (in)visível.

Resultados e Discussões

Pela presença da temática nos dias atuais é possível verificar que todas as referências datam do ano de 2020, além da expansão de veículos de comunicação em massa, como a televisão e a internet. Os trabalhos aqui utilizados compõem de formações diversas dos autores, desde as Ciências Humanas e Sociais, passando pelas Ciências da Saúde e das Exatas, contribuindo para diversos olhares acerca do tema em questão. A partir daí, este estudo relata em distintas categorias, os achados disponibilizados na literatura.

Efeitos socioeconômicos da COVID-19 para a população negra

O início da pandemia ocasionou em diversas mudanças no dia-a-dia dos sujeitos. Pensando em alternativas que visassem uma maior disseminação do vírus, os estados e municípios seguiram recomendações, em que ocasionavam o fechamento de serviços não essenciais. Ao adotar medidas desse gênero é possível observar a não atividade de diversas empresas e organizações, afetando diretamente a economia. A partir desse princípio seriam necessárias ações que visassem o auxílio para a população diante desse cenário. O governo federal passou a lançar mão de ações desse gênero, agravando ainda mais o estado da pandemia no Brasil (SANTOS et al., 2020).

Pensando nesse aspecto, a população negra se encontra em um lugar ainda mais ameaçado dentro da sociedade brasileira. Antes do estado de pandemia era possível constatar, que esses sujeitos, já se encontravam em um estado mais vulnerável nesse país assolado pela falta de emprego e demais oportunidades, as quais geram algum tipo de renda e, conseqüentemente, saúde (SANTOS et al., 2020). Conforme Oliveira et al., (2020), esse quadro é resultado de um contexto presente de racismo estrutural, em que existem conjunturas políticas e sociais a demarcarem uma série de ações e atitudes pautadas na discriminação e exclusão.

Algumas soluções pensadas para o funcionamento das empresas deram-se por meio do uso de equipamentos remotos, em que as pessoas poderiam realizar atividades laborais em casa. Entretanto, essa tática apresenta uma armadilha cruel. Nem todas as empresas possuem essa alternativa em questão, uma vez que o seu funcionário necessita ter acesso à internet, e saber manusear determinadas ferramentas online. A maioria da população negra ainda carece de oportunidades as

quais os beneficiem, de modo a terem chances de realizarem uma carreira acadêmica, à qual essa solução se torna muito bem-vinda (OLIVEIRA, et al., 2020).

Conforme dados do IBGE, aproximadamente 46 (quarenta e seis) milhões de brasileiros, não possuem acesso a internet, uma vez que alguns fatores que justificam este quadro, diz respeito às condições de aquisição, manutenção da rede virtual e equipamentos as quais se utilizam dessa tecnologia. Ainda sobre esses dados, a população negra, em sua maioria comparada a outras etnias, faz uso da internet apenas pelo celular, cerca de 65%, as quais se dispõe apenas conexões móveis como de 3G e 4G (BRASIL, 2020).

Partindo para outro recorte dentro desta análise, a precariedade a qual envolve essa população recebe direta influência para o protagonismo dentro de uma pandemia. Segundo Costa & Bráz (2020), as péssimas condições de trabalho, a qual esses sujeitos são submetidos provoca miseráveis práticas de cuidado, higiene e saúde. Dessa forma, a população negra passa a possuir mais aspectos que facilitam o contato ao vírus da COVID-19. Fica evidente, portanto, que existem amarras sociais anteriores à pandemia, as quais escancaram não somente a desigualdade social no Brasil, como também empurra esses indivíduos para a morte.

O vírus chegou na periferia, onde a maioria da população é negra. Mesmo em situações de calamidade pública é notória a distinção entre as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Ministério da Saúde e, a realidade nas favelas. A debilidade do sistema econômico e social desses sujeitos parece ser um acalento para a COVID-19, mostrando a fragilidade, não só do contágio, como da perda do direito à vida. Assim sendo, é necessário se pensar para além desse cenário, em que anos de escravidão e ostracismo ainda prevalecem, fazendo mortos e provocando mais feridas de séculos (GAIA, 2020).

Diante dos trágicos números de contagiados e mortos pela pandemia instaurou-se regras mais rígidas como um agente paliativo desse fenômeno. O próprio isolamento social, se tornou um desses aspectos, em que se reforçava constantemente a necessidade de sua realização. O que até aqui parece louvável, abre precedentes para uma série de questões. Estrela et al., (2020) relatam sobre a marginalidade e pobreza, a qual a população, sobretudo a negra sofre, onde as péssimas condições de moradia não propiciam um espaço para o isolamento. A fragilidade social reflete as condições socioeconômicas as quais cada um é submetido, em que o compartilhamento é uma estratégia comum para lidar com essas mazelas. O distanciamento, nessa situação em específico chega a ser uma utopia.

Estatisticamente, no Brasil a população negra trabalha em sua grande maioria em serviços informais, de maneira autônoma, e aqueles formais em setores como



de alimentação e saúde. Com toda a certeza, a pandemia trouxe mais dificuldades para esses trabalhadores, uma vez que, até mesmo as organizações de saúde pública, recomendando regras de isolamento social e distanciamento, não se torna possível concretizar tais ações no dia-a-dia (MATTEI; HEINEN, 2020).

Fica fácil, nesse sentido entender como Silva, Moraes e Santos (2020), relatam sobre o maior número de internação e de mortos pela COVID-19 serem de pessoas negras. Além dos aspectos citados anteriormente contribuírem para essa triste realidade, é possível compreender o pouco acesso dessa população aos serviços de saúde, uma vez que sua rotina, se mostra focada em buscar seu sustento e sua própria sobrevivência. Para isso, existem uma série de riscos a serem expostos, como a aglomeração em transportes públicos, por ser a única forma de locomoção para o trabalho.

Os mesmos autores, ainda reforçam sobre um agravante, diante do estado de pandemia. Uma grande parcela dessas pessoas perdeu seus empregos ou tiveram sua renda reduzida. A partir daí, a realocação, dentro do mercado de trabalho seja ele formal ou informal, acrescenta diversos obstáculos (SILVA; MORAIS & SANTOS, 2020). Dessa forma, o governo federal se viu obrigado a não apenas olhar para essa questão, como traçar soluções efetivas que minimizassem o impacto da pandemia na economia brasileira, como para a sua população.

Dias seguintes foi possível a criação da Lei 13.892/2020, estabelecendo a criação do Auxílio Emergencial, um programa que visou em um pagamento de R\$ 600,00 reais para sujeitos que se encontravam fora do mercado de trabalho. O que pareceu uma saída, criou um problema, conforme Caponi (2020). Essa medida não trouxe uma articulação necessária de suporte às famílias mais abastadas, que se encontraram em situação de extrema pobreza e que possuem uma grande quantidade de filhos.

Além disso, o governo ainda enfrentou inúmeros problemas com o programa. A dificuldade de acesso ao cadastro virtual é uma delas, deixando uma margem muito grande entre a iniciativa e a população. Também constou falhas na seleção dos beneficiários, provocando filas nas agências bancárias e, conseqüentemente, uma série de aglomerações que pôde facilitar a proliferação do vírus. As fraudes dentro da plataforma, também foram recorrentes, onde pessoas com menos instrução sobre o funcionamento da diligência sofreram golpes e demais ações, causando prejuízo de acesso (ÁLVARES; ZECHINI & SIQUEIRA, 2020).

A falta de inclusão nos programas assistenciais e demais iniciativas de cunho público e privado retrata reflexos de anos de escravidão e preconceito. Os tempos atuais só reforçaram antigos estigmas e práticas excludentes. Além das dificuldades de se conseguir sobressair e construir uma vida digna, as pessoas negras não terão

seus desafios cerceados no momento pós-pandemia. Infelizmente, a realidade brasileira parece provocar ondas de desafios maiores, em que a luta pelo trabalho e/ou emprego demonstrará ser mais dura do que antes (CALMON, 2020).

Com base nos autores apresentados, quanto fatores socioeconômicos trouxeram interferência direta para a relação entre vírus e população negra. As condições as quais estavam e estão predispostos dia-a-dia, não chegam nem perto, em relação a pessoas brancas. Compreender o estado atual é revistar origens históricas perversas, dolorosas e sangrentas. Todas as práticas econômicas as quais influenciam no contágio da COVID-19, e no bem estar físico dessas pessoas, também ocasionam em problemas secundários, mas tão valiosos quantos.

Fundamentado em tudo que já foi traçado até aqui é preciso agora analisar, como esse quadro influencia a saúde mental, ocasionando em problemas tão sérios quanto aos sintomas acarretados pelo Coronavírus.

O adoecimento psíquico como subconsequência

A partir de agora, as concepções tratadas aqui analisam o outro lado de um mesmo fenômeno. Como afirma Goes, Ramos e Ferreira (2020), a população negra se torna mais vulnerável dentro da pandemia atual, confirmando falhas na tentativa de construir equidade na sociedade, bem como o racismo estrutural presente no Brasil. Assim sendo, além das consequências já citadas anteriormente, o adoecimento psíquico também se tornou um vilão recorrente na atualidade.

Aspectos psicológicos aparecem diante dos episódios encontrados na pandemia, afetando de alguma forma aos “sobreviventes”. O crescente número de mortos, incluindo muitas vezes familiares e/ou pessoas significativas, as mudanças no cotidiano, o isolamento ocasionado por diversas regras e medidas de segurança sanitária, o receio do futuro, a perda do pão de cada dia e afins, são situações que ofertam os mais diversos sentimentos nos sujeitos, como medo, angústias, ansiedades e afins (ENUMO; LINHARES, 2020).

Pesquisas apontam as consequências que condicionantes sociais, como tratados no tópico anterior, propiciam alterações no estado de saúde mental dos sujeitos. Longe das concepções de saúde, em que apenas a ausência de uma enfermidade considerava um perfeito estado, é notório o surgimento de adoecimentos por conta das faltas de condições de manutenção. A partir daí, não é difícil encontrar sintomas como, de ansiedades e estresses por conta do momento de indecisão ocasionado pela pandemia. Esses mesmos estudos, ainda alertam para algo mais preocupante, como as possíveis fugas perante essa



sintomatologia psicológica, como o uso de álcool e outras drogas (GARRIDO; RODRIGUES, 2020).

Conforme Costa (2020), os mecanismos de cuidado em saúde mental, também não ficaram de fora dessas alterações. O governo federal, durante esse período sinalizou em mudanças drásticas, desvalorizando os serviços de saúde mental e demais ações estabelecidas nas medidas públicas de saúde. Um exemplo disso advém das modificações realizadas na Política Nacional sobre Álcool e outras drogas, além da Portaria nº 3.088/2011, fortalecendo serviços de cunho religioso (como as residências terapêuticas), e ações que ferem os luta antimanicomial no país.

O atual cenário provoca desmontes na atenção a saúde mental, oferecendo riscos a quem necessita desses programas e serviços. Mais uma vez, a população, sobretudo as mais vulneráveis (lê-se as minorias) ficam a mercê de mais uma questão em um momento de maior necessidade, pois, de acordo com Pereira et al. (2020), a pandemia da COVID-19 assola inúmeros problemas de ordem psíquica, ocasionando em adoecimentos a curto, médio e longo prazo, onde não é possível mensurar suas consequências.

A atual briga contra o coronavírus, também ressuscitou novos medos e receios, analisando a perspectiva das pessoas afrodescendentes. Costa (2020) recorda episódios, especificamente no Brasil, onde esses sujeitos necessitaram lidar com o vírus e uma carga de violência. Violência essa, ocasionada seja por questões do tráfico, como da violência policial. Os diversos veículos de comunicação passaram a noticiar fatos do gênero, revelando uma realidade de medo e racismo presente nesse país.

Tentar descrever esses capítulos tomaria mais que algumas linhas deste trabalho, entretanto, em uma sociedade tão tecnológica (dentro de um determinado recorte), essas ocorrências renderam em um grande apelo popular, levando à revolta das redes sociais até as ruas. Muitas dessas aclamações tiveram influência direta dos movimentos que ocorriam no exterior, a exemplo de episódios semelhantes nos Estados Unidos. A pressão e a revolta contra a opressão sacudiram a sociedade branca, redefinindo os papéis de justiça, ou pelo menos, provocando novas ideias sobre.

Pensando nisso, nota-se que existe uma política de morte, mas uma morte específica, onde a população negra é a escolhida da vez. As ações que pautam esse morrer, encontram-se associados ao preconceito em um país extremamente racista. Para essas pessoas, passar a viver em uma sociedade assim é apenas sobreviver. Nesse momento, as subjetividades estão fragilizadas. A sensação se torna, do “serei o próximo”. Esse lema apresenta uma certa solidão, em que esses sujeitos se sentem

desamparados pela lei e pela sociedade. De fato, vivências assim, não possuem nenhum tipo de proteção a saúde mental (SOUZA; BARRETO, 2020).

Além das considerações descritas e analisadas anteriormente, ainda se faz necessário realizar mais recortes dentro desse fato. Se a população negra sofre todas essas ações excludentes, e que as matam, é preciso lembrar que as mulheres negras ainda padecem muito além, mais do que relatado. Primeiramente é preciso entender o processo de machismo construído e inserido nas sociedades. A partir daí entender como o patriarcado se estabeleceu, colocando as mulheres em um lugar de objetificação. Entretanto, ainda assim, as mulheres negras passaram a sofrer ainda mais em relação as brancas (NOGUEIRA; PASSOS, 2020).

As autoras seguem analisando essa situação. A mulher, ao longo dos tempos necessitou enfrentar muitas barreiras para conseguir seu lugar ao sol. Mesmo atualmente, ainda não sendo uma conquista 100% concreta, a mulher negra padeceu ainda mais, e pouco parece usufruir dessas conquistas. Além da precarização do trabalho, a pandemia provocou espaços de mais violências e abusos. Nesse seguimento, as agressões apresentam uma visão machista e sexista, colocando essa mulher negra como um objeto. A crise atual de saúde abre ainda mais o espaço de desigualdade entre gênero/etnia, originando em mais conjunturas de vulnerabilidade (NOGUEIRA; PASSOS, 2020).

Outro ponto de importante atenção e análise diz respeito à juventude negra de periferia. Esses jovens, que almejam encontrar novas chances de futuro por meio da educação tiveram sonhos e planos frustrados por inúmeros empecilhos. Como relata Gonçalves (2020), continuar os estudos em meio a uma pandemia, não se tornou uma tarefa fácil e de equidade. As poucas ações realizadas pelo Ministério da Educação, não chegavam de forma acessível a esse público. Um exemplo disso, diz a respeito à falta de condições e conectividade, como retratado no item anterior.

Mais uma vez, esses jovens ficam frente a frente à desigualdade, em que o sistema brasileiro, aparentemente, não propicia soluções adequadas. Ainda conforme Gonçalves (2020), essas barreiras estabelecem a busca de outros caminhos, apresentando um país de poucas chances e acessibilidades.

De fato, esses sujeitos lidam com uma espécie de luto constante, de modo que se nota muitas perdas. De acordo com Crepaldi et al. (2020), o estado de pandemia leva muitos pesares, não apenas para familiares e pessoas significativas. São muitas privações as quais colocam em xeque constantemente aqueles que permanecem. Seguir em frente, além de necessário, se torna árduo, difícil e confuso. Afinal de contas, nem todas as perdas são ressignificadas em tempo considerável. O que se pode afirmar de certo, além de fragilidades econômicas e sociais, foram e serão os

problemas psíquicos de cada situação vivenciada por esses sujeitos ao longo desse período. Sobreviver a isso, sem dúvida será uma grande vitória, entretanto, haverá muito o que se fazer para se manter vivo. Existem agentes na sociedade brasileira, tão ou até mais letais que o vírus da COVID-19.

Considerações Finais

Chegando ao final deste trabalho, não é possível estabelecer se as expectativas dos leitores serão supridas, após a indagação realizada no seu título. Independentemente dessas probabilidades, o que se tratou nessas linhas foram duras e difíceis realidades compartilhadas na TV, redes sociais e no dia-a-dia de milhões de brasileiros negros.

Se por um lado é reconfortante notar essas realidades em trabalhos científicos, ao mesmo tempo se torna preocupante, pois a mesma está acontecendo nesse exato momento, a qual se escreve estas palavras. Várias pessoas não terão a oportunidade de observar o que acontece nesse mundo acadêmico, porque a realidade lá fora escancara de modo muito mais cruel o que foi relatado aqui.

Anos de escravidão, ainda respingam nas páginas atuais na história da sociedade brasileira. Mesmo vivendo sobre o terror de um único vilão, os medos, as preocupações, angústias, ansiedades, não serão as mesmas. Permanecer vivo, não condiz em apenas não contrair o vírus da COVID-19. Para a população negra, os desafios se tornam maiores, assim como também bastante árduos.

Espera-se, portanto, que trabalhos deste gênero abra os olhos para uma complicada e cruel realidade, onde pessoas padecem de péssimas condições e ainda por cima sofrem diversas angústias de ordem mental. É necessário pensar, para além destas palavras e para além da pandemia, pois este trabalho ainda não acabou.

Referências

ÁLVARES, L. B. O.; ZECHINI, M. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Auxílio Emergencial: a necessidade de transferir renda para a população vulnerável. In: Gasparetto Junior, A. **Medidas de emergência na administração pública** [recurso eletrônico] – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020.

BOND, L. SP: violência contra mulher aumenta 44,9% durante pandemia. **Agência Brasil**, Brasília, 20 de Abril de 2020. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-04/sp-violencia-contra-mulher-aumenta-449-durante-pandemia>>. Acesso em: 09 de dez. de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad**

Contínuo TIC) 2018. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>

CALMON, T. V. L. As condições objetivas para o enfrentamento ao COVID-19: abismo social brasileiro, o racismo, e as perspectivas de desenvolvimento social como determinantes. **NAU Social**, v. 11, n. 20, p. 131-136, 2020.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 209-224, 2020.

COSTA, A. C. P. REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DAS DROGAS, RACISMO E PANDEMIA. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 12, p. 102-113, 2020.

COSTA, A. M.; BRAZ, C. A. Economia capitalista neoliberal e pandemia COVID-19: entendendo a diferença de embarcações. **Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Economias do Sul**, 2020.

CREPALDI, M. A. et al. Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: demandas psicológicas emergentes e implicações práticas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020.

ENUMO, S. R. F.; LINHARES, M. B. M. Contribuições da Psicologia no contexto da Pandemia da COVID-19: seção temática. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 37, e200110, 2020.

ESTRELA, F. M. et al. Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3431-3436, 2020.

GAIA, R. S. P. Subcidadania, raça e isolamento social nas periferias brasileiras: reflexões em tempos de COVID-19. **Revista Thema**, v. 18, p. 92-110, 2020.

GARRIDO, R. G.; RODRIGUES, R. C. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020.

GOES, E. F.; RAMOS, D. O.; FERREIRA, A. J. F. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, e00278110, 2020.

GONÇALVES, A. B. Desigualdade na prática: materialismo nas escolas brasileiras em tempos de pandemia. **Pacha. Revista de Estudos Contemporâneos del Sur Global**, 1(2), pp. 85-96, 2020.

GONÇALVES, J. R. Como escrever um Artigo de Revisão de Literatura. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 2, n. 5, p. 29-55, 2019.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo – Diário de uma Favelada**. 10. ed. - São Paulo : Ática, 2014.

KOVÁCS, M. J. **Morte e desenvolvimento humano**. 4ª Edição – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MATTEI, L.; HEINEN, V. L. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 40, n. 4, p. 647-668, 2020.

MORAES, R. F. **Nota Técnica Nº 27 – Prevenindo conflitos sociais violentos em tempos de pandemia: garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva.** Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia – DIEST: Brasília, Abril de 2020.

NOGUEIRA, C. M.; PASSOS, R. G. A DIVISÃO SOCIOSEXUAL E RACIAL DO TRABALHO NO CENÁRIO DE EPIDEMIA DO COVID-19: considerações a partir de Heleieth Saffioti. **Caderno CRH**, v. 33, p. 020029, 2020.

OLIVEIRA, R. G. et al. Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00150120, 2020.

PEREIRA, M. D. et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e652974548-e652974548, 2020.

RIOS-NETO, E. L. G. et al. **Pobreza, migrações e pandemias.** - Belo Horizonte: UFMG/ Cedeplar, 2007.

SANTOS, M. P. A. et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 225-244, 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e o papel das pandemias na história humana. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 1, n. 1, p. 31-34, 2020.

SILVA, L. I. C.; MORAIS, E. S.; SANTOS, M. S. COVID-19 e população negra: desigualdades acirradas no contexto da pandemia. **Revista Thema**, v. 18, p. 301-318, 2020.

SOUZA, D. O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2469-2477, jun. 2020.

SOUZA, I. H. A.; BARRETO, R. M. DESAMPARO NA PANDEMIA: UMA LEITURA PSICANALÍTICA DOS IMPACTOS DA COVID19 PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 20, 2020.

VERDÉLIO, A. Governo estima em 150 mil número de desempregados em razão da pandemia. **Agência Brasil**, Brasília, 28 de Abril de 2020. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/governo-estima-em-150-mil-os-desempregados-por-cao-da-pandemia#>>. Acesso em: 09 de dez. de 2020.

O RACISMO CAMUFLADO E SUTIL: NAS ENTRELINHAS DO NOSSO COTIDIANO

Edirene Maria Alves do Nascimento & Jhulyane Cristine da Cunha Nunes

Resumo: Este trabalho discorre sobre algumas implicações acerca do racismo na sociedade e como ele pode ser reproduzido de forma camuflada e sutil. Nesse sentido combater o racismo constitui uma luta diária de resistência, pois esse é um processo doloroso que fere a dignidade humana. Por conseguinte, ao longo deste estudo serão feitas reflexões a partir de algumas frases e termos racistas como: “*a coisa tá preta*”, “*mercado negro*”, “*magia negra*”, “*lista negra*”, “*ovelha negra*”, “*negro(a) de traços finos*”, e a partir disso serão discutidos os seus significados e o modo como muitas vezes passam despercebidos no cotidiano. O intuito é que possibilitem nesse contexto uma ampliação de olhar com fito a evidência da presença do racismo. Para tanto foram realizadas leituras e discussões que estivessem alinhadas com essa temática. Portanto o objetivo é discutir acerca de comportamentos racistas encontrados em falas, situações no cotidiano, de tal modo a buscar possibilidades e estratégias de superação. Propomos ainda caracterizar e descrever elementos identificadores de atos racistas. Evidenciamos a importância de leituras antirracistas, bem como, debates e encontros que tencionem uma visão ampliada e realista sobre a mesma, como por exemplo, o Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência, vinculado a Universidade Federal do Piauí (UFPI). Por fim, o intuito é contribuir enquanto embasamento teórico pautado em uma discussão crítico-reflexiva acerca desse assunto, pois entendemos que é preciso tecer diálogos sobre a importância de superar o racismo e assim problematizar espaços que possam gerar discussões, possibilitando um amadurecimento pessoal e social quanto ao tema em questão.

Palavras-chave: Racismo Velado. Resistência. Afrodescendente.

Introdução

No contexto atual brasileiro, muitas pessoas ainda insistem em afirmar que o racismo é um assunto considerado ultrapassado na sociedade. Tais discursos são muitas vezes verbalizados por sujeitos de etnia ou classe social que não vivenciam e/ou presenciem essa problemática. Por essa razão, ressaltamos a importância de atos e implicações que possibilitem diferentes formas de luta, denúncias, resistências, cuidados, afetos, debates e diálogos, enquanto forma de reflexão e fortalecimento da vivência de pessoas afrodescendentes.

Diante das desigualdades sociais no Brasil, as situações de discriminação fazem parte do cotidiano de muitos/as afrodescendentes, tal realidade é influenciada por muitos fatores, entre eles, o privilégio da branquitude em detrimento dos mais de três séculos de escravidão no país. Nesse contexto, atitudes racistas são fruto do silenciamento e desumanização contra afrodescendentes, visto que tais julgamentos ocorrem de diferentes maneiras, como por exemplo, por meio de atitudes e/ou frases com teor racista, que podem passar despercebidas caso não haja um olhar atento.



No vocabulário de algumas pessoas são expressas de forma voluntária ou involuntária frases que estão enraizadas a um viés racista, e que por vezes são ecoadas de maneira camuflada ou escancarada. Ao passo que, dependendo do tom e intencionalidade de quem estiver verbalizado tal mensagem, a mesma pode ser interpretada de forma ofensiva e racista ou, por diferentes motivos, não seja identificada por quem está sendo vítima.

Infelizmente o racismo é uma herança histórica, negativa, que ainda é perpetuada no mundo, está infiltrado na cultura e acontece de diferentes maneiras, podendo acontecer de forma sutil, através de violência, intolerância, atitudes, e escancara o quanto a natureza humana precisa melhorar (OLIVEIRA, 2008).

Partimos do pressuposto de que o racismo tem várias intencionalidades, seja por ser um lugar de privilégio, reprodução de uma violência por parte de alguém oprimido, ele pode ser paralisante, acontecer de modo camuflado, ser o reflexo de uma sociedade que ainda o perpetua, seja por ignorância ou de forma intencional. Ele afeta, e traz consequências para quem o sofre e, em analogia a isso pode representar para alguns afrodescendentes a sequela de uma ferida que parece não sarar.

O racismo é um problema social enraizado, bem como fruto de uma opressão. Discutir acerca das questões raciais, no que concerne a pessoas afrodescendentes, tencionam uma luta que deve ser diária, além de ser uma dívida histórica e dever de todos na busca por uma sociedade onde haja equidade quanto a oportunidade entre os indivíduos.

Portanto, é necessário construirmos e reconstruirmos uma nova ótica na história. Deste modo:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (BRASIL, 2013, p. 35).

É crucial estar em vigilância cotidianamente, e assim sermos combatentes, seja na fala e /ou nas ações, com atitudes de reeducação, relacionadas a questões raciais, esses tipos de temas devem ser trabalhados em diferentes espaços, como por exemplo, nas escolas, famílias, instituições, através de políticas públicas que valorizem a presença dos/as afrodescendentes, pois compreendemos ser imprescindível que todas as esferas públicas e privadas mediante suas instituições estejam envolvidas na luta antirracista.

Nesse bojo, tal trabalho discorre sobre algumas implicações acerca do racismo na sociedade, e como ele pode ser reproduzido de forma camuflada e sutil. Nesse sentido combater o racismo constitui uma luta diária de resistência, pois esse é um processo doloroso, que fere a dignidade humana.

O intuito é que possibilitem, nesse contexto, uma ampliação de olhar, com fito voltado para a presença do racismo. Para tanto foram realizadas leituras e discussões que estivessem alinhadas com essa temática. Destarte, o objetivo é discutir acerca de comportamentos racistas encontrados em falas, situações no cotidiano, de tal modo a buscar possibilidades e estratégias de superação. Propomos ainda caracterizar e descrever elementos identificadores de atos racistas. Evidenciamos a importância de leituras antirracistas, bem como debates e encontros que instiguem uma visão ampliada e realista sobre esse tema.

1 Entre diferentes falas, lugares e sentidos: dimensões acerca do racismo

É necessário compreender nosso lugar na sociedade, bem como questionar/duvidar o que para muitos é considerado “natural”, pois o primeiro passo a ser construído nessa luta diária de (re)existir nessa sociedade que enaltece uns e oprime outros. Sob esta pretensão ressaltamos que:

As desigualdades raciais no Brasil têm impedido milhões de negros e negras a terem acesso aos direitos fundamentais. Essa afirmação, cada vez mais presente na mídia, em estudos, estatísticas e pautas governamentais, evidencia que o racismo traz consequências para a população negra em todas as esferas da vida social (trabalho, educação, saúde, moradia, expectativa de vida etc.) (PASSOS, 2012, p. 101).

Nesse sentido entendemos o quanto os direitos dos/as afrodescendentes são violados cotidianamente, e trazem consequências que perpassam por uma série de questões desvantajosas nas esferas da vida social.

Por isso, caso em uma discussão questionarmos as pessoas inseridas em grupos inter-raciais, se essas já verbalizaram atitudes racistas ou, se até mesmo o perpetuaram no seu cotidiano, provavelmente muitos negariam ou responderiam “*não, não sou racista, pois até tenho até amigos negros*”, “*a frase foi tirada de contexto*”, “*foi um mal-entendido*”, “*fiz uma declaração infeliz*”, “*não quis ofender*” e nessa perspectiva indagamos: *será mesmo? “ter amigos negros faz alguém menos racista?”*.

Uma postura decolonial antirracista requer refletir o quanto, corriqueiramente vemos/ouvimos ou até mesmo podemos reproduzir falas e frases que sejam de cunho racista, e que infelizmente estão arraigados no vocabulário dos brasileiros.



Tais situações nos fazem refletir sobre a presença do racismo de forma camuflada, e como muitas vezes, ainda são formuladas desculpas para justificá-lo. No entanto é quase inviável não ser racista, tendo sido criado numa sociedade colonialista, pautada no ideal de branquitude eurocêntrico, no qual quem pratica tal ato ocupa um “lugar de conforto”, baseado no seu “privilégio”, em decorrência da sua cor.

Outro espaço no qual o racismo também fica em evidência, consiste na ausência de representatividade de pessoas afrodescendentes em grande parte dos serviços de televisão, uma vez que tal realidade sempre foi uma constância nos meios de comunicação e, lamentavelmente, a quantidade de pessoas afrodescendentes como protagonistas de suas próprias histórias ainda é pequena, quando comparada com a presença de pessoas de outros fenótipos.

É necessário romper com situações que acabam minimizando e invisibilizando a presença de pessoas afrodescendente em diferentes âmbitos. No que concerne a ferramentas importantes a serem utilizadas, enquanto potencializadora da discussão racial, reconhecemos a importância de valorizar a criação de conteúdo gerado por afrodescendentes comprometidos com a pauta.

Já no *lócus* acadêmico, a utilização de leituras antirracistas, existência de grupos de estudos, incentivos a pesquisas, debates, encontros, como por exemplo “O Roda Griô-GEAfro denominado na composição de seu nome como: Gênero, Educação e Afrodescendência”, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), também contribuem com a solidificação de movimentos que discutem e trabalham as questões raciais.

É importante estarmos sempre em busca de conhecimento, com embasamentos teóricos, a fim de combater o racismo através do letramento racial. Sobre isso, os autores afirmam que:

Percebemos como faltam informações, discussões, debates, e até mesmo conversas sobre esses assuntos, que nem são explorados nas escolas. E assim, as crianças crescem sem saber da importância de um povo, de uma cultura, dos costumes, das identidades, e que um grupo de seres humanos não é melhor que o outro, pois como é comprovado biologicamente, “raça” só existe uma, e essa é a raça humana. (ROCHA; BATISTA; BOAKARI, 2013, p. 184)

Além do mais ressaltamos que o silenciamento acerca dos atos violentos de discriminação racial podem interferir e contribuir para que esse crime continue sendo perpetuado.

2 O Racismo no Dia a Dia: uma luta de re(e)xistência

No cotidiano podemos encontrar algumas situações que ocasionam comportamentos racistas. Nesse ínterim é válido destacar que o racismo é uma herança escravista, que ainda ressoa de forma negativa na vida dos/as afrodescendentes. Essa é uma problemática tão implantada na sociedade, que infelizmente, devido a inúmeros fatores pode acontecer de ser perpetuada entre os/as próprios/as afrodescendentes, e é nesse segmento que refutar o opressor que se encontra em nós, é um processo que requer desconstrução do ideal de branquitude, leva tempo e, sobretudo reflexão.

Assim, a seguir pontuaremos algumas frases, as quais fazem parte do vocabulário de muitos brasileiros, mas que são de teor racista nos seus significados.

- **“A coisa tá preta”** Quando nos referimos, usando essa expressão, nos tornamos racistas. Sabe por quê? Por que fazemos uma referência a uma associação entre “preto”, nesse sentido o diálogo/conversa fica desconfortável, desagradável.
- **“Mercado negro”, “magia negra”, “lista negra” e “ovelha negra”:** Aqui encontramos várias situações parecidas, e expressões em que a palavra “negro” pode estar associado à negatividade, o que representa algo pejorativo, prejudicial, ilegal.
- **“Moreno (a)”:** Para algumas pessoas chamar alguém de negro é algo ofensivo de fato. Ao chamar alguém de moreno, as pessoas racistas acreditam que estão amenizando seus preconceitos.
- **“Negro (a) de traços finos”:** Frase que remete à mesma lógica do clareamento, se aplica à “beleza exótica”, tratando o que está fora da estética branca e europeia como incomum.
- **“Preto de alma branca”:** Encontramos nas raízes europeias, pessoas com característica afrodescendentes, no entanto prevalece no imaginário uma alma branca, assim deixam de assumir sua ancestralidade.
- **“Inveja branca”:** Aqui percebemos que a palavra inveja se sustenta como algo desejoso para a pessoa afrodescendente. Comprovamos assim, que inveja não está em cor, mas em um sentimento de desolação.
- **“Cabelo ruim”:** Por muito tempo, o mercado de cosméticos sustentou uma ideia que cabelo bom seria os lisos. De forma gradativa estamos evoluindo, assumindo assim nossas origens com cabelos crespos/cacheados/ Black da forma como queremos.



Diante de todas essas frases, compreendemos a presença do racismo de forma visível no cotidiano. Nesse contexto é importante estarmos atentos para que se evite alguma situação. Afinal, que possibilidades de enfrentamento ao racismo podem ser nutridas? Percebemos que o racismo apresenta várias nuances refletidas por meio de diferenças de tratamento, privilégios de uns em detrimento de outros, assim como as desigualdades.

Conforme Conceição Evaristo (2018), *“Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”*. É uma luta de reafirmação diária de nossa existência, pois apesar do silenciamento e da invisibilidade da população afrodescendente, essa é uma realidade que acontece há muitos séculos e permeia os dias atuais.

3 Interloquções com o movimento “vidas negras importam” e a pandemia da COVID-19

É importante compreender que, atitudes racistas, através de falas e comportamentos são fruto de inúmeros fatores como, cultura, meio social, herança histórica, entre outros, que terminam influenciando na sua reprodução. Nesse sentido, uma reeducação e reflexão crítica desses discursos, são algumas formas de fomentar narrativas de sobrevivência e contribuir o fortalecimento na busca por equidade.

Desde cedo nos apresentaram uma sociedade com padrões de beleza que permeiam um ideal estético eurocêntrico a ser seguido, e essa situação tem grande influência na formação da autoestima de pessoas afrodescendentes, que muitas vezes negam suas características, por não se enquadrarem em tais “padrões”.

No que diz respeito à educação brasileira percebemos que ela ainda é marcada pela desigualdade, e isso pode ser visualizado na diferença relacionada ao aspecto de ideologias, estereótipos racistas, epistemicídios, tendo em vista que ainda há pouca discussão de grandes pensadores/as afrodescendentes nas salas de aulas. O que desejamos e merecemos é ser reconhecidos/as e valorizados/as como pessoas em busca de saberes educacionais e com direitos e deveres iguais.

Nesse sentido veremos de uma escritora que busca, através de seus escritos conscientizar a sociedade sobre o racismo:

[...] pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente—o que quer dizer não branca—passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la” (DJAMILA, 2019, p. 12,).

Ao longo da história, situações de racismo eram silenciadas pelos opressores, entretanto, ainda que de forma lenta é válido destacar que, também existem alguns avanços na luta antirracista, como por exemplo, a promulgação da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Percebemos que, cada vez mais aparecem nos meios de comunicações, notícias relacionadas a injúrias raciais e formas de denúncias. Acreditamos que gradativamente estamos avançados, no entanto, há muito que ser construído.

Nos últimos tempos, os meios de comunicação noticiaram alguns casos de racismo ocorridos no Brasil e no mundo (sobretudo por parte das autoridades de segurança pública), citamos como exemplo, um caso que teve grande repercussão mundial – o de George Floyd, cidadão americano, negro de 46 anos, morto em razão de abordagem violenta por parte dos policiais. Aqueles que deveriam proteger, foram os mesmos que sufocaram Floyd, pressionando o joelho contra o pescoço por mais de oito minutos, durante os quais a vítima repetiu inúmeras vezes que não conseguia respirar. O “Não consigo respirar”, de Floyd, mais tarde se tornou um dos slogans de protesto antirracista. Casos como esse foram noticiados, e outros tantos acontecem e não chegam ao nosso conhecimento.

No cenário nacional, racismo é crime inafiançável e imprescritível. Isso pode até não mudar o comportamento das pessoas em relação ao preconceito racial, mas impede que elas ajam com força e liberdade em nosso país.

No nosso país trazemos outro triste exemplo, o caso emblemático que ganhou grande visibilidade de injúria racial do jovem motoboy, Matheus Pires, de 19 anos, em Valinhos (SP) que sofreu racismo pela sua cor e, ao mesmo tempo, pelo trabalho que exercia. Esses casos citados tiveram grande repercussão nos meios de comunicação durante a pandemia. E quantos outros casos continuam acontecendo e ainda não foram divulgados?



Em tempos tão difíceis com a Pandemia, doença que tirou a vida de milhões de pessoas pelo mundo, seria oportuno fazermos uma reflexão de tudo que aconteceu, momento de união, solidariedade, empatia e fraternidade, e assim refletimos como seres humanos. Como sairemos dessa situação? Piores ou melhores? Será que a sociedade vai ficar menos racista quando a pandemia passar? Para refletirmos é necessário dispor uma frase que teve grande destaque, “PAREM DE NOS MATAR”. Poderíamos dizer, parem de nos matar, com o olhar, com o falar, com atitudes e gestos racistas. Somos pessoas, seres humanos, queremos e desejamos respeito.

A pandemia confirmou que, os afrodescendentes são de fato os mais vulneráveis, visto que os números são significativos quanto a taxa de infectados pela doença. Segundo Pinheiro (2020), o novo coronavírus expõe a fragilidade do cuidado direcionado à vida de afrodescendentes e indígenas, isso porque para além da vulnerabilidade, o acesso aos serviços essenciais é escasso, quando comparado com o de pessoas brancas. No que diz respeito a letalidade da Covid-19, os dados mostram que os afrodescendentes são os que mais estão morrendo no Brasil.

Corroborando com isso, Oliveira et al. (2020) discorre que, a desigualdade racial é um marcador social de diferenças, além disso, a quantidade de mortes de pessoas por COVID-19 é maior entre os negros do que entre os brancos.

Vivemos em um sistema capitalista neoliberal, no qual se sobressai quem tem maior poder aquisitivo. Os afrodescendentes, em sua maioria vivem em situação de vulnerabilidade, e os serviços considerados básicos, não são ofertados de modo igualitário no país. Com a presença da pandemia, isso ficou mais nítido, de forma que a parcela de brasileiros que mais sofreu com as consequências da pandemia foram os afrodescendentes, e percebemos sobretudo, nos casos de mortes e grandes números de infectados.

4 Considerações finais

Por fim, evidenciamos que este trabalho trouxe contribuições, com discussões a respeito das implicações acerca do racismo na sociedade, e como ele pode ser reproduzido de forma camuflada e sutil. Neste sentido percebemos o quanto precisamos dialogar com assuntos que envolvem questões raciais em diferentes dimensões, para que, nessa perspectiva sejam nutridas diferentes formas de re(xistências e luta com foco no antirracismo.

Ademais acreditamos que ainda há muito caminho a ser trilhado no meio acadêmico, sobretudo, acerca de estudos escritos por afrodescendentes, que dialoguem com narrativas de vivências, fortalecimento e reflexões. Portanto, se faz necessário mais espaços de diálogos, que possam tecer direcionamentos para novos estudos com enfoque para questões raciais.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DJAMILA, Ribeiro. **Pequeno Manual Antirracista** 1 ed. Companhia das letras: São Paulo, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**/Conceição Evaristo. ---2. ed. -- Rio de Janeiro, RJ: Pallas Míni, 2018. 124 p.

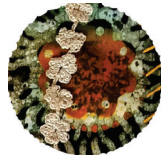
OLIVEIRA, José Reinaldo. Educação e racismo: Conhecendo as contradições do passado para construir a escola do futuro. In: **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA**. 2008. p. 3045-3054.

OLIVEIRA, Roberta Gondim de et al. Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00150120, 2020.

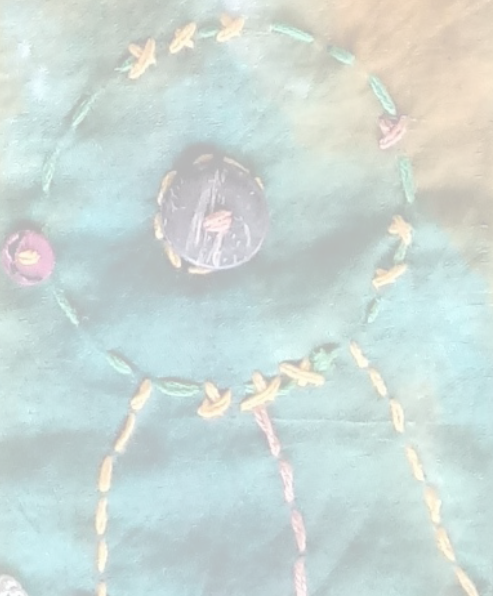
PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: **Ver**. Capa. V.1, n.1, 2012.

PINHEIRO, Ana Carolina - Atualizado em 17 jul. 2020, 09h37 - Publicado em 17 jul. 2020, 08h00. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/politica-poder/o-despertar-para-o-racismo>>. Acesso em: 28 de out. de 2020.

ROCHA, Meire Michele dos Santos; BATISTA, Ilanna Brenda Mendes; BOAKARI, Francis Musa. Afrodescendência e pesquisa educacional: tecendo a própria história. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; BOAKARI, Francis Musa; ARAÚJO, João Evangelista das Neves. (Org.). **Educação, diversidades e políticas de inclusão**. v. 1. Teresina, PI: EDUFPI, 2013. p. 181-197.



Capítulo 4 - Ensino



A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NOS MANUAIS DIDÁTICOS

Luciana da Silva Ramos & Adelmir Fiabani

Resumo: O livro didático ainda é o material mais tradicional usado na formação do aluno. Trata-se de recurso largamente utilizado pelos educadores, que, na maioria das vezes, não fazem a crítica ao conteúdo, o que implica o repasse dos propósitos ideológicos para o aluno. A pesquisadora Ana Célia Silva (2001; 2011) analisou vários manuais didáticos brasileiros em diferentes épocas, constituindo-se em importante referência sobre esta temática. Sonia Regina Miranda e Tânia Regina (2004) de Luca, também dissertaram sobre o livro didático e publicaram importante artigo na Revista Brasileira de História, que teve amplo alcance, sobretudo, entre os historiadores. Em 2008, Paulo Vinícius Baptista da Silva escreveu sobre o racismo no livro didático e questionou as adaptações feitas pelas editoras a fim de atender a legislação (Lei 10.639/03). Na verdade, a partir da redemocratização no Brasil, os materiais didáticos foram questionados, da mesma forma, que foram questionadas as aulas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica, pois serviram de instrumento ideológico durante o governo dos militares no Brasil. Em muitas universidades brasileiras, formaram-se grupos de estudo com a finalidade de analisar o livro didático, que era distribuído nas escolas. Este artigo objetiva analisar a representação da criança negra nos livros didáticos da Escola Municipal Vinicius de Moraes, localizada no Bairro Residencial Araguaia, da cidade de Teresina - PI, especificamente do 1º ano. Este recorte, foi determinado pelos pesquisadores por representar importante período na formação identitária da criança. O lugar de coleta dos dados foi escolhido por ser a capital de um estado com percentual majoritário de negros na composição da população. Esta pesquisa servirá de ponto de partida para outras investigações comparativas. A partir da revisão bibliográfica foi realizada a coleta de dados e comparada com outras pesquisas disponíveis. Foram considerados personagens, todos aqueles que possuem de alguma forma, traços humanísticos ou com elementos antropomorfizados. Foram utilizadas as categorias de cor, seguidas pelo Estado ou Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - preto, pardo, branco, amarelo e indígena.

Palavras-chave: Livro didático. Criança negra. Representações.

1. Introdução

As primeiras pesquisas sobre racismo no livro didático datam da década de 1950 e, ao considerar os últimos sessenta anos, vários estudos foram publicados. No entanto, o tema permanece instigante e inconcluso. A representação da criança negra nos manuais pedagógicos continua a despertar interesses dos educadores e da sociedade, afinal, para a maioria dos estudantes, o livro didático segue sendo o principal material de suporte de pesquisa e informação nas escolas brasileiras.

O sistema escolar foi estruturado de forma a perpetuar a ideologia dominante, ou seja, o Estado legitimou as escolas para difundir suas concepções religiosas, culturais e de organização social, não raro utilizou o livro didático para propagar o preconceito em relação ao negro e ao indígena. Nesse sentido, “a educação constituiu-se em veículo privilegiado para a introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo

e do material instrucional” (MIRANDA; LUCA, 2004, 125). O livro didático serviu como peça ideológica fundamental, que desempenhou importante papel estratégico da difusão dos valores apregoados pelo regime. Segundo Muller (2018, p. 81).

historicamente os livros didáticos serviam, mormente, para auxiliar os professores que não possuíam a formação docente e também eram os principais instrumentos de disseminação do conteúdo e do método prescrito pelos setores dominantes. [...] Foi construído como um importante instrumento político e lucrativo e representa até os dias atuais as permanências e modificações que se estabelecem dentro da sociedade, que se refletem na cultura material escolar.

O livro didático alcançou *status* de ferramenta ideológica a serviço do Estado, ao enfatizar os valores da família patriarcal cristã, da Igreja Católica e comportamentos, individuais/coletivos, que fossem baseados na ordem e no progresso.

A partir da década de 1980, na conjuntura da reconstrução democrática, com o fim da ditadura militar e retomada das discussões sobre liberdade de expressão, o Estado, pressionado pela sociedade organizada, sobretudo, o movimento negro, passou a se preocupar com o conteúdo do livro didático. No ano de 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) considerado um marco em relação a produção e democratização dos materiais didáticos. No entanto, o processo de mudança do conteúdo racista contido nos manuais didáticos demorou um tempo maior.

A criança chega à escola, com experiências da vida familiar e do mundo social circundante, como também já tem incorporado os papéis sociais básicos. A criança, “se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social” (CAVALLEIRO, 2012, p. 19). Sendo assim, a identidade é o resultado da “percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem” (CAVALLEIRO, 2012, p. 19).

O livro didático pode frustrar as expectativas da criança negra, uma vez que não a representa, ou seja, ela não se identifica nele. Com conteúdos universais e homogêneos, sem valorizar a essência dos afrodescendentes, contribui para o preconceito racial e para o racismo. Nesse sentido, reflete na formação da identidade, desenvolve baixa autoestima, bem como problemas relacionado à saúde mental. Em conformidade com Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho (2006, p. 29),

É importante construir imagens positivas e afirmativas dos negros nos materiais didáticos a fim de que os alunos negros se (re)conheçam e sintam orgulho de si próprio e do seu povo. Essas e outras medidas podem contribuir para a manutenção desses alunos escola.



O problema, segundo Ana Beatriz Souza Gomes (2011, p. 229-230) é que “a maioria dos conteúdos de ensino é extraída dos livros didáticos sem nenhum questionamento por parte dos professores e coordenadores, e são inúmeras as formas de discriminação transmitida pelos livros didáticos”. Isso acontece, porque, “para muitos profissionais, o livro didático não é um recurso e, sim, um roteiro”.

Concordamos com a pesquisadora Ana Beatriz Souza Gomes, pois o livro é uma ferramenta auxiliar, que o professor pode utilizar ou não.

Este artigo versa sobre a representação da criança negra no livro didático. Na parte inicial busca apresentar a síntese sobre as produções referentes ao livro didático e racismo. Na segunda parte, abordar o conceito de representação, do mesmo modo que na última parte, analisar comparativamente com outras pesquisas os livros didáticos de uma escola piauiense.

2. O Livro Didático no Banco dos Réus

Durante o período da ditadura militar, o governo estimulou, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico, a massificação do livro didático no Brasil. O autoritarismo se fez presente no conteúdo do material didático, com forte apelo ao civismo, estímulo a uma determinada forma de conduta individual e social. Várias pesquisas evidenciaram “os compromissos ideológicos subjacentes, seu caráter manipulador, falsificador e desmobilizador, que mal disfarçava o intento de formar uma geração acrítica.” (MIRANDA; LUCA, 2004, 125).

No final da década de 1970 e início do ano de 1980, os livros didáticos continham ilustrações com diferenças bem nítidas entre brancos e negros: os brancos pertencentes a uma nacionalidade, com nome próprio, atividade ocupacional de melhor prestígio, personagens com maiores perspectivas de atuação e autonomia. Os negros, na maioria das ilustrações apresentados de forma grotesca e estereotipada, ligados genericamente ao continente africano (sem nacionalidade), não inseridos ao contexto da família, preferencialmente nos papéis de coadjuvantes (SILVA, 2008, p. 27).

Na segunda metade da década de 1980 foram publicados vários estudos sobre racismo no livro didático, e os resultados não diferiram das pesquisas anteriores. Com base na síntese elaborada por Paulo Vinícius Baptista da Silva, citamos os pontos mais marcantes encontrados pelos pesquisadores: o branco como representante da espécie, sub-representação do negro; personagens negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar; personagens negros desempenharam um número limitado de atividades profissionais, em geral de menor prestígio e poder;

crianças negras representadas em situações consideradas negativas; negros com traços grotescos e estereotipados; tentativas de romper a associação do negro com a figura de escravo, produziram associações com personagens estereotipados, folclóricos; negros prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou, como objeto de ação do outro; personagens negros pobres e miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados; concepções preconceituosas compartilhadas, ou 'introjetadas' pelos personagens negros; contexto sócio-cultural do negro 'omitido'; ênfase na representação do negro escravo, vinculado à passagem de tal condição, como de marginal contemporâneo; a população negra confinada a determinadas temáticas, que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (Cf. SILVA, 2008, p. 28-29).

Na década de 1990, outras pesquisas apontaram racismo no livro didático. Foram encontrados livros com “a presença marcante estereótipos raciais, a representação de personagens negros com pouca possibilidade de atuação na narrativa, e a introjeção de concepções preconceituosas por personagens negros” (SILVA, 2004, p. 30). A maioria das representações negras eram pobres e miseráveis. Com postura humilde, desleixados, ou ligados ao crime. No entanto, percebe-se que alguns autores procuraram mudar a compreensão dos processos históricos, mais favoráveis ao negro. Porém, o velho discurso racista pode ser identificado em muitas obras. Segundo Oliveira, “o negro prevalece sendo representado unicamente por uma lógica que o coloca sempre na mesma condição de seus antepassados escravizados e dificilmente pelas situações diversas que aparecem na sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 2000, p. 170).

A pesquisadora Ana Célia da Silva analisou criteriosamente livros didáticos da década 1980 e 1990. Concluiu que os materiais didáticos dos anos 1980 “caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma” (SILVA 2011, p. 13). Segundo a autora, “os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da década de 1990 continuam invisibilizando o negro” (SILVA, 2001, p. 157). No entanto, Ana Célia da Silva (2011, p. 33) constatou algumas mudanças positivas.

Os personagens representados negros foram ilustrados sem aspecto caricatural na maioria das vezes. Possuem nomes próprios, contexto familiar, não estão associados à representação estereotipada de animais, tais como o porco e o macaco. O status de classe média foi considerado como parâmetro de classe social para a maioria dos personagens negros descritos e ilustrados. Os papéis e funções considerados subalternos, nos quais os personagens negros estavam estigmatizados, cederam lugar a

uma diversificação de papéis e funções. Papéis considerados subalternos começam a ser representados também por personagens brancos.

Em agosto de 1996, em Brasília, ocorreu o “Encontro de Professores e Pesquisadores Negros Especialistas em Educação”, com a presença de 20 educadores, que avaliaram as propostas existentes no Ministério de Educação e Cultura (MEC), relativas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, e resultou num laudo técnico preliminar que foi enviado ao Ministério. Ainda por iniciativa desse grupo, foi elaborado o Manual de Orientação sobre os Temas Transversais, com o título, *Combatendo o racismo na escola*, para ser lançado para a rede de Ensino Fundamental brasileira (SILVA. 2011, p. 119).

Também no ano de 1996, o PNLD começou a avaliar os livros didáticos que seriam comprados e distribuídos pelo MEC. Segundo os analistas, os livros não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No entanto, vale assinalar, que o racismo não aparece de forma explícita no livro didático, mas de forma camuflada, sutil, nas entrelinhas. Conforme Silva (2008, p. 37), “é possível encontrar textos que preconizam a igualdade e afirmam postura antipreconceito e ao mesmo tempo apresentam discurso racista mais refinado e que só pode ser apreendido por análise apropriada”.

No ano de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 10.639, que demarcou mudanças na educação brasileira. Essa Lei alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia 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”. Segundo (SANTOS, 2015, p. 96), a Lei 10.639/03 “representa para a comunidade negra um avanço inigualável na luta contra a exclusão e abandono dos negros nos sistemas educacionais”. Conforme Fiabani e Ramos (2018, p. 200), “a promulgação da Lei representa o coroamento das lutas do movimento social negro e de educadores progressistas por uma Educação inclusiva, humana e democrática.”

A partir da Lei 10.639/03, os pesquisadores identificaram mudanças na produção dos manuais didáticos. Porém, nem sempre há relação entre as imagens, o texto e as legendas, uma vez que ainda perduram alguns estereótipos, preconceitos, silenciamentos e lacunas referente à história do negro e da África. Há certa preocupação com o racismo e a discriminação racial, no entanto, mantém-se a ideologia da superioridade branco/eurocêntrica. Segundo Muller (2018, p. 89).

Trouxe algumas mudanças de caráter quantitativo nos conteúdos escolares e no LD sobre a inclusão da história e cultura negra e da África. Porém, essas transformações ainda não podem ser consideradas significativas e impactantes na cultura escolar, pois podem ser compreendidas apenas

para atendimento e adequação à demanda legal, ou seja, ao PNLD e o cumprimento legal.

A Lei 10.639/03 deveria ser cumprida na íntegra e nortear as editoras que fazem os livros didáticos, mas não é o que ocorre. Ainda são encontrados manuais didáticos com conteúdo incompleto, tendencioso e maléfico para as crianças. O artigo, “A análise da representação do/a negro/a em um livro didático”, publicado no ano de 2015, por Flávia Carolina da Silva, revelou que o Livro de Português, do 5º ano do Ensino Fundamental, pertencente à coleção Projeto Buriti, da Editora Moderna, “demonstrou-se superficial e insuficiente”. Quanto à presença de imagens que valorizam os negros, “de forma geral as mudanças são limitadas”, marcado pela “ausência e silenciamento” (SILVA, 2015, p. 16).

3. Representação Social

Segundo o dicionário, representação é o ato de representar, ou seja, a reprodução por meio da escultura, pintura ou gravura do representado (DICIO, 2021). A pintura é um exemplo de representação da realidade, como se o tempo tivesse sido ‘congelado’ por alguns instantes. A representação social é ativa, porque modela e reconstrói o dado do exterior. A representação social é um conceito relativamente novo, que pode ser definido pelo conjunto de saberes, valores da memória social, conhecimentos socialmente elaborados e partilhados (GINSBURG, 2001).

No ano de 1961, Moscovici conceituou representação social como o conjunto de conceitos, proposições e explicações originados no cotidiano do campo das relações interpessoais. Em outras palavras, trata-se do conjunto dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, que podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. “A representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar.” (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

A representação social não é aquela que o indivíduo projeta de si. Não se trata de uma imagem projetada no ‘espelho’. Na representação social entram elementos externos à nossa vontade. Segundo Moscovici (1978, p. 50), a representação social é diferente da imagem, “esta vista como um reflexo na consciência individual ou coletiva de um objeto ou feixe de ideias que lhes são exteriores, uma fotografia captada e alojada no cérebro, enquanto a representação social é ativa, porque modela e reconstrói o dado do exterior”. Para Ana Célia da Silva (2011, p. 29),

na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior.

Com base em recortes temporais recentes, a representação do negro em muitos livros didáticos era pela forma caricatural. As caricaturas potencializavam os traços físicos de forma que poderiam ser associados às imagens de animais, como porco e macaco, devido a desproporção do tamanho das orelhas, lábios, cabelo e cor da pele. Em uma sociedade racista, que estabeleceu padrões brancos de beleza, as caricaturas reforçam a imagem negativa criada sobre o negro. Não é por acaso, que as crianças negras são comparadas aos animais pelos seus pares.

A representação social do negro no livro didático da década de 1980, não objetivava o tornar familiar, visto que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão, tornando-o um ser estigmatizado, estranho e não familiar. A representação social do negro era diferente da imagem. Segundo Silva (2011, p. 30):

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão.

As representações encontradas nos livros didáticos são construções de pessoas que vivenciaram o cotidiano da nossa sociedade racista e preconceituosa. Essas pessoas poderão contribuir para a construção ou desconstrução da sua identidade, autoestima e autoconceito. Marc Ferro (1983, p. 57) foi preciso, ao afirmar: “Não nos enganemos: a imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos está associada à história que nos foi contada quando éramos criança. Ela nos marca para o resto da vida”.

No entanto, as representações sociais não são estanques, acabadas. Elas podem mudar. A representação social do negro está passando por essa mudança, a partir de outras visões de realidade que substituem o senso comum do passado. Ideologias, estereótipos, juízos prévios e imagens cristalizadas como definitivas estão sendo revistos e substituídos pelo respeito e cooperação. Antes mesmo da Lei

10.639/03, já se observava sinais de mudanças da representação da criança negra no livro didático.

4. Análise de Algumas Obras

Os critérios para a análise das obras são os seguintes: passados dezessete anos da Lei 10.639/03, ocorreram mudanças substanciais nas representações da criança negra no livro didático? Em que medida os livros didáticos atribuem relevância à criança negra no contexto da sociedade brasileira? Como estar representada a criança negra: em posições subalternas? Com ou sem família? Com ou sem traços físicos característicos da etnia? São representadas positivamente em relação ao seu pertencimento étnico? Tem nome?

A partir dos dados da pesquisa, a proposta é delinear e projetar análises de como a criança negra estar representada nesses manuais didáticos, e as possíveis implicações no processo de formação identitária, aprendizagem, relações interpessoais, saúde mental e outras.

4.1 Obras

A primeira obra analisada é o livro de **Matemática**, do autor Luiz Roberto Dante (2017), da Editora Ática, 3ª edição, publicada no ano de 2017. Esse livro é destinado aos alunos do 1º ano, contém 216 (duzentas e dezesseis) páginas, com 52 (cinquenta e duas) gravuras, em que encontramos 106 (cento e seis) personagens afrodescendentes. Percebe-se que o autor e a editora foram corretos ao representar o afrodescendente numericamente.

A segunda obra analisada, refere-se ao livro de **História**, das autoras Anna Maria Charlie e Maria Elena Simelli (2017), também da Editora Ática, 3ª edição, publicada no mesmo ano. O livro tem 80 (oitenta) páginas, 28 (vinte e oito) gravuras e 81 (oitenta e uma) personagens afrodescendentes.

A terceira obra analisada foi o livro de **Língua Portuguesa**, das autoras Ana Trinconi e Teresinha Bertin (2017), da Editora Ática, 3ª edição, publicada também no ano de 2017, para alunos do 1º ano. O livro é composto de 323 (trezentos e vinte e três) páginas, com 70 (setenta) gravuras e 125 (cento e vinte e cinco) personagens negros.

O quarto livro analisado, chama-se **Aprender juntos ciências, 1º ano**: ensino fundamental. É uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. O editor responsável é Robson Rocha (2017). Essa obra é composta de 104 (cento e quatro) páginas, com 31 (trinta e uma) gravuras e 63 (sessenta e três) personagens afrodescendentes.



A quinta obra analisada, **Aprender juntos geografia ano, 1º** - (2017), foi produzida de forma coletiva, aos moldes do livro de ciências. Composto de 96 (noventa e seis) páginas, com 31 (trinta e uma) gravuras e 132 (cento e trinta e duas) pessoas afrodescendentes representadas.

O conteúdo dos livros não pode ser classificado como preconceituoso e racista. Predominam as representações de crianças, de todas as etnias, alguns com deficiência visual. Percebe-se que a editora está atenta às mudanças em relação aos temas transversais.

4.2 Capas

As capas das cinco obras analisadas apresentam caricaturas de crianças, no qual, não se configuram como imagens reais. No livro de Geografia há três crianças brancas, uma delas com deficiência visual leve. No manual de História há um menino branco de classe média, acompanhado de brinquedos ‘caros’, ausentes na maioria das escolas públicas brasileiras. Na obra de Matemática há uma menina branca, acompanhada de uma bola de basquete e outra de tênis, cofre infantil, relógio despertador, jogo dominó, pinos de encaixar e moedas fictícias.

No livro de Língua Portuguesa há um menino afrodescendente com três brinquedos e oito livros. O menino representado pertence à classe média. No livro de Ciências há um menino e uma menina, ambos brancos, brincando com um protótipo de telefone.

Oito crianças foram inseridas nas capas das cinco obras. Somente um menino afrodescendente. Os cenários das capas são compostos de brinquedos e livros, sendo os primeiros, indicativos de famílias com condições financeiras acima da maioria da população brasileira. Não há meninas afrodescendentes nas capas e nem crianças indígenas, fato grave, pois o Piauí é composto majoritariamente de negros e mestiços indígenas.

Considerações Finais

Esta pesquisa não foi concluída, a qual apresentamos parte dos resultados, visto que, no ano de 2020, as escolas permaneceram fechadas, devido a pandemia causada pelo Coronavírus. Há projeções de continuar as análises e compará-las com outros livros didáticos. Mesmo com todas as limitações impostas pela crise sanitária, conseguimos expressar parte da preocupação que temos em relação ao material pedagógico que chega às nossas crianças.

O livro didático já foi um instrumento ideológico a serviço do Estado, por esse motivo, ele é objeto de estudo e reflexão de pesquisadores, movimentos sociais e do próprio Estado. O seu conteúdo pode estimular uma criança a querer desvendar as curiosidades do mundo, como também pode aniquilar identidades e despertar o sentimento de não pertencer a esse mundo.

No caso dos livros analisados, para a construção desta análise, trata-se de obras destinadas ao 1º ano, fase muito importante para a criança, pois ela ainda está no momento de descoberta da escola. Mesmo que ela tenha cursado a pré-escola, o 1º ano é muito marcante para a criança, assim como o ambiente escolar e material didático.

As capas dos livros falam muito à criança, contudo, em relação à criança negra, as capas dos livros não a representam, numericamente falando. Também se questiona a forma caricatural de representação. Desde que se tornaram material obrigatório nas escolas, os livros didáticos continham mais caricaturas de pessoas negras do que brancas. Somente a partir de críticas acadêmicas, e denúncias formalizadas contra as editoras, os livros mudaram a forma de representação. Nesse caso, a caricatura tem peso mais negativo para o negro do que para as crianças brancas, no qual as cores escuras usadas na pintura do desenho sempre foram associadas à melancolia, pecado, algo perigoso, desprovido de beleza. A cor branca não representa a paz? O amarelo é a cor da prosperidade? Sim. Convencionou-se que sim. Qual o significado da cor preta? Luto?

As crianças representadas nas capas dos livros remetem ao entendimento que pertencem à classe média. Tradicionalmente, a classe média brasileira prefere escolas privadas, com bons índices de avaliação externa. Indiretamente, a capa dos livros representa um, para todas as crianças, mas não é a realidade da maioria do alunado afrodescendente. As famílias afrodescendentes travam uma luta diária para sobreviver. Pouquíssimas conseguem oferecer o ambiente desenhado nos livros aos seus filhos. Pode-se dizer que os livros didáticos em análise, não apresentam o ambiente cotidiano da maioria das crianças negras brasileiras.

Referências

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. Florianópolis: UFSC, 2006. [Dissertação].

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARLIE, Anna Maria. SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis História, 1º ano:** ensino fundamental anos iniciais. 3 ed. São Paulo: Ática 2017.

DANTE, Luiz Roberto. **Ápis Matemática, 1º ano:** ensino fundamental anos iniciais. 3 ed. São Paulo: Ática 2017.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/representacao/> Acesso em 09 de fev de 2021.

FIABANI, Adelmir; RAMOS, Luciana da Silva. **O silenciamento do estado em relação às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.** In: BOAKARI, Francis Musa et al (Orgs). Anais [recurso eletrônico] / V Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência – V CONGEAfro: justiça social e epistêmica na década dos povos afrodescendentes, 5 a 9 de novembro de 2018 em Teresina, PI - Teresina, 2018.

FERRO, Marc. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação.** Tradução de Wladimir Araujo. São Paulo: IBRASA, 1983.

GINSBURG, Carlo. **Olhos de Madeira** – nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, Ana Beatriz Souza. Igualdade étnico-racial também se aprende na escola. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves et al [Orgs.]. **Gênero e Diversidade na Escola.** Teresina: EDUFPI, 2011.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático hoje: um panorama a partir de PNLD.** Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH, vol. 24, nº 48, jul-dez, 2004. pp. 123-144.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

MULLER Tania Mara Pedroso. **Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **O negro no ensino de história: temas e representações.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. [Dissertação].

ROCHA, Robson. [Org.]. **Aprender juntos ciências, 1º ano:** ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

ROCHA, Robson. [Org.]. **Aprender juntos geografia, 1º ano:** ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001. [Dissertação].

SILVA, Flávia Carolina da. A análise da representação do/a negro/a em um livro didático. **Revista África e Africanidades**, ano 8, n. 20, jul. 2015, pp. 01-18.

SILVA, Isabel Passos de Oliveira. **A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas.** Campinas/SP: UNICAMP, 2014. [Mestrado].

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Teresinha. **Ápis Língua Portuguesa, 1º ano: ensino fundamental anos iniciais.** 3 ed. São Paulo: Ática 2017.

AQUILOMBANDO O ENSINO INFANTIL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Wanderson William Fidalgo de Sousa & José Gomes da Silva Filho

Resumo: Entende-se por aquilombar a educação, os fazeres educacionais diários, notadamente as práticas pedagógicas, capazes de criar um espaço educacional favorável ao resgate dos valores ancestrais do povo preto, de modo que haja uma significativa integração cultural e identitária na escola (SOUZA, 2008). Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo apresentar reflexões sobre alguns meios pedagógicos favoráveis que ajudem a pensar um aquilombamento do ensino e aprendizagem na Educação Infantil, com vistas a descosturar o aprender e o ensinar colonizado, racista e segregador ainda latente na sociedade. No que se refere aos aspectos metodológicos, o trabalho busca realizar uma reflexão teórica, sustentando-se em: Leite e Barbuni Filho (2013); Lucena (2012); Silva (2014); Macedo (2014); Souza (2008), entre outros. É mister pontuar que uma educação decolonizada e antirracista é de responsabilidade de todo o *corpus* da educação, entretanto, essa tarefa é mais pontual ao professor, uma vez que ele é o sujeito que estará próximo aos educandos, mediando as reflexões e os conflitos. Desse modo, é necessário que o docente disponha de materiais pedagógicos que favoreçam as interlocuções na sala de aula, como livros de contos infantis com personagens pretos e indígenas como referência, livros didáticos sem marginalização desses povos, bem como constantes capacitações, de modo a atender a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio. Portanto, aquilombar a Educação Infantil e promover uma educação antirracista é proporcionar a formação de uma geração humanitária, sem preconceitos e segregações e, por conseguinte, imobilizar a estrutura racista e negacionista ainda existente nas escolas através de práticas pedagógicas reflexivas e integradoras.

Palavras-Chaves: Práticas pedagógicas antirracistas. Educação Infantil. Aquilombamento.

Introdução

Refletir sobre uma educação com práticas pedagógicas antirracistas é, sobretudo, criar um espaço de formação inicial para as relações étnico-raciais e para a pluralidade humana. Diante disso, o aquilombamento²⁸ educacional torna-se possível com práticas interventivas antirracistas pautado no auxílio de livros didáticos, objetivando a valorização da pretitude e outras raças vistas como subalternas, como os indígenas. Além disso, é necessário livros de contos infantis, com personagens que retratem essas raças, como também uma formação continuada do corpo docente, fundamentada na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008.

²⁸ Ao utilizarmos este termo fazemos alusão ao quilombo, no sentido de este ter sido um espaço grupal no qual o povo preto resistiu coletivamente aos horrores a eles impetrados no período escravocrata. Ademais, ao pensarmos na educação como gatilho social que deve proporcionar uma base para boas relações sociais, as quais estão respaldadas pela legislação das nações, a educação deve ou deveria, na força de um grupo (quilombo), subsidiar, neste caso, um ensino antirracista, objetivando minimizar ou mesmo aniquilar o latente racismo que ainda reluta existir nas sociedades, notadamente nas ocidentais.

Na Educação Infantil, em especial, o aquilombamento também se faz necessário, e este deve ser efetivado por meio de práticas formativas decoloniais, juntamente com o uso de recursos didáticos, como os acima referidos, objetivando um ensino e aprendizado contemporâneo, que promova o envolvimento das crianças com a multiculturalidade dos povos, em seus diversos aspectos. Além disso é importante salientar que as implicações de uma educação antirracista e aquilombada, não deve se limitar somente ao espaço escolar, pois a valorização étnico-racial deve se fincar na formação humana, de modo que haja a criação de práticas antirracistas para além dos muros da escola.

Além disso, vale lembrar que práticas racistas se encontram presentes em qualquer estrutura social, as quais não são exclusivamente destinadas a pessoas de raça e descendência africana, afro-brasileira e/ou indígena, mas são também lançadas sobre qualquer raça *não central*²⁹, dominada em algum momento histórico. Desse modo podemos perceber que o racismo não é algo que se limita apenas a uma raça ou descendência.

Diante disso, é *sine qua non* que haja um ensino e aprendizado aquilombado, pois, em conformidade com Leite e Barduni Filho (2013, p. 49), “[...] a inserção da temática racial nas escolas [...] permite aos operadores pedagógicos construir espaços de contribuição na construção de relações sociais positivas para a superação do preconceito e da dicotomia racial”. Assim, o objetivo de uma educação antirracista, dentro das instituições de ensino, é promover uma educação emancipatória, justa e igualitária.

Em contrapartida, uma educação antirracista e plural é apenas efetivada quando os docentes também são conhecedores da história dos povos marginalizados socialmente. Entretanto, pelo fato de o currículo institucionalizado nas escolas ser, comumente, de matriz branca e eurocêntrica, há o risco de que os professores não tenham uma base sólida para tratar da temática em sala de aula, demandando formações regulares, como previsto em lei (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) (SILVA, 2004).

Ainda, em relação aos saberes do corpo docente para uma efetivação de um ensino e aprendizagem antirracista, Jovine (2006, p. 77), complementa que, “os educadores são, também, profissionais da cultura, e não de um padrão único de aluno [...]. Todos, sem exceção, diferem em raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, crenças, classe. Todas essas diferenças estão presentes na relação professor/aluno [...]”.

29 Compreendemos por raça não central, aquela que não seja modelo de sociedade e cultura em determinado contexto histórico, a exemplo, a preta e a indígena, quando da sua colonização, e que até em dias atuais, ainda observamos resquícios da dominação branca sobre elas.



Em síntese, uma educação aquilombada visa efetivar novas possibilidades de re-existência aos sujeitos marginalizados, independente de raça, pois o processo de aquilombamento educacional torna-se um mecanismo de enfrentamento que abriga subjetividades e singularidades do ser humano, em suas características coletivas e/ou individuais. Dessa forma, o processo de aquilombamento na educação é uma fuga para uma realidade possível, em que a emancipação humana e o rompimento da opressão sobre os povos podem ser efetivados (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo apresentar reflexões sobre alguns recursos pedagógicos favoráveis, que ajudem a pensar um aquilombamento do ensino e aprendizagem na Educação Infantil, com vista a descosturar o aprender e o ensinar colonizado, racista e segregador ainda latente na sociedade, por intermédio da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. Ademais, na primeira seção tratamos a respeito da Lei nº 10.639/2003, e a formação continuada do docente. Adiante, na segunda, acerca da Lei nº 11.645/2008 na formação continuada do professor. Na terceira e quarta, respectivamente, quanto à representatividade da pretitude e do índio nos materiais didáticos pedagógicos. Por fim, as considerações finais.

Implicações da Lei nº 10.639/2003 na formação continuada de professores

Simplesmente 300 (trezentos) anos de escravidão, e ainda hoje percebemos o povo preto ocupando lugar de marginal e subalterno na sociedade. Além do mais, o povo preto tornou-se um personagem à parte na história, uma vez que sua participação histórica é apenas lembrada como mão de obra para o enriquecimento de grandes senhores de posses, além de sempre ocuparem o lugar de animal selvagem, sem cultura, dentre outras atribuições negativas.

Tal contexto de negação direcionado ao povo preto é resultante de um processo de colonização branca e europeia, no qual a cultura do colonizador era considerada central e referência a ser seguida pelos *sem cultura*. Assim, a pretitude enfrentava um processo de enculturação branca eurocentrada. Em compensação, nem sempre essa penetração cultural era realizada, pois muitos não deixavam ser invadidos pelo pensamento branco europeu (FREIRE, 1987).

Além do mais, ao se refletir sobre a diversidade preta é importante destacar que sua história é contada por pessoas brancas, as quais foram responsáveis pelo processo de colonização daqueles. Desse modo, defrontamo-nos com uma história contada de forma silenciosa e distorcida, a qual apenas revela o branco como herói e o preto como marginal.

Ademais, embora a existência de uma lei não garanta seu pleno cumprimento houve uma tentativa de reparação do apagamento da pretitude nos aspectos sociais e culturais da história no Brasil, através da vigoração da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório, nas instituições de ensino pública e privada, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, em que estes dois temas são subsidiados pelo estudo da história da África e dos africanos, a luta dos pretos no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, além do resgate da contribuição do povo preto na área social, econômica e política na história do Brasil (BRASIL, 2003).

Observamos, portanto, que a lei supracitada é direta e clara no que concerne à obrigatoriedade do ensino da história da cultura africana e afro-brasileira no Brasil. No entanto, uma educação antirracista, sem respaldo na lei torna-se uma educação seletiva. Diante disso, há urgência por uma capacitação docente como previsto na Lei nº 10. 639/2003, visto que muitos docentes não têm conhecimento da mesma. Ademais, essa formação continuada de professores é um mecanismo didático pedagógico, para o constante entendimento sobre a diversidade humana, em especial da pretitude.

Assim, uma formação continuada de docentes, com implicação na Lei nº 10.639/2003 revela-se como uma medida pertinente, haja vista que eles serão capacitados para trabalhar de forma correta sobre o conhecimento da verdadeira contribuição histórica do povo preto, além de que, com essa formação, o corpo docente não irá limitar-se apenas ao Dia da Consciência Negra (SILVA, 2013), realizando, dessa forma, atribuições aos diversos aspectos da pretitude, resultando no trabalho habitual da temática em sala de aula.

Nesse sentido, Macedo (2014, p, 14) complementa quando diz que, “[...] é preciso valorizar a diversidade humana [...]. Uma vez que há dentro das escolas, diversas culturas e diversos saberes que devem ser diferenciados e abordados com respeito e qualidade igualmente [...]”. Portanto, aquilombar-se no ensino implica no comprometimento dos profissionais da educação, em efetivar práticas pedagógicas que garantam a valorização do pluralismo humano no espaço escolar (SOUZA, 2008).

Além dessa formação continuada aos docentes, à luz da Lei nº 10.639/2003 podemos perceber que, na modalidade Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pontua os campos de experiência para esse nível, em que um destes trata sobre o eu, o outro e o nós (BRASIL, 2017). Nesse campo valoriza-se a convivência com o outro/diferente e, por meio dessa relação, a criança passa por um processo de (des)(re) territorialização, isto é, frente a outras culturas, a criança *perde-se* com o outro, ao passo que consegue encontrar-se novamente, se reterritorializando com



o diferente e aceitando-o. Nesse sentido encontramos um ancoramento para se trabalhar o antirracismo e a pluralidade cultural na Educação Infantil.

No entanto, a BNCC é um documento normativo, que traz pontos direcionais para a elaboração dos currículos escolares. Assim, ela pondera a importância do ensino do outro na Educação Básica, mas por ser um documento normatizador e o currículo de autonomia da escola, nem sempre prioriza tais questões, tornando sua abordagem secundária em sala de aula, onde o processo de ensino e aprendizagem torna-se seletivo, abrigando aspectos da centralidade social.

Portanto, aquilombar-se (SOUZA, 2008), também é fazer uma reelaboração de currículos escolares, pautando a importância da pretitude no contexto histórico. Além do mais, esse aquilombar-se tem efetivação quando os docentes têm uma formação continuada por meio da Lei nº 10.639/2003, entre outros mecanismos formativos, para promoção da diversidade humana.

Lei nº 11.645/2008 na formação continuada de docentes

Outro povo retratado na história do Brasil, de forma marginalizada são os indígenas. A partir disso, no ensino observa-se que, concomitantemente, o preto é lembrado exclusivamente no dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, enquanto que o Índio, em 19 de abril, em que é comemorado seu dia. Quanto a estes últimos, com o aquilombamento do ensino, também será possível se discutir, em sala de aula, suas verídicas contribuições na história do Brasil, não apresentando-os apenas como um grupo étnico que foi *domesticado cultural e espiritualmente*. Entretanto, para que isso ocorra é preciso que professores fundamentem suas práticas docentes na Lei nº 11.645/2008, a fim de que a atuação pedagógica seja em prol de um ensino antirracista.

Destarte, a lei em questão incentiva um ensino que envolva os aspectos históricos e culturais atrelados aos indígenas brasileiros, sua luta por seus direitos, o conhecimento e reconhecimento de sua influência na formação cultural do povo brasileiro, além de fazer um resgate de suas contribuições na área social, econômica e política (BRASIL, 2008). Além disso, a Lei nº 11.645/2008 faz um corte da anterior, da Lei nº 10.639/2003, unindo a cultura indígena e afro-brasileira nos currículos escolares na BNCC. Com isso percebe-se a busca por um ensino que dê margens para o índio e o preto figurarem na educação e no contexto histórico-cultural brasileiro, através de conteúdos que devem ser inseridos na programação escolar e articulados em sala de aula.

Pelo exposto, tanto a Lei nº 10.639/2003 apresentada anteriormente, como a Lei nº 11.645/2008 almejam uma educação antirracista, cujos sujeitos marginalizados na

história nacional, o preto e o índio passem, efetivamente, a serem reconhecidos como contribuintes na formação cultural brasileira. Nesse sentido trabalhar a pluralidade humana é um mecanismo de educação potente, com vistas a dar visibilidade a esses sujeitos na formação pedagógica de crianças/jovens brasileiros.

Representatividade da pretitude nos materiais didáticos pedagógicos

Diversas instituições de ensino têm uma realidade na qual as crianças pretas não são representadas em festas temáticas, em livros didáticos, na literatura ou em desenhos infantis (MACEDO, 2014). Portanto, “todo o material escolar que acompanhará a vivência escolar das crianças raramente apresenta personagens negras/os em papéis tidos como dignos, nobres ou ainda heroicos” (MACEDO, 2014, p. 07).

No entanto é de suma importância a representatividade da pretitude em materiais didáticos, haja vista que a sala de aula é composta por crianças em processo formativo, cognitivo, afetivo, pessoal, interpessoal, social e cultural, além disso, nela há corporeidades de diversas raças/etnias, e nem uma deve se sobressair em relação a outras. Dessa maneira, quando a figura do negro é marginalizada em seu material pedagógico tem-se uma internalização e apropriação dessa *verdade*. Em conformidade, Macedo (2014, p. 05) verbaliza que, “na maioria das vezes a figura da personagem negra é sempre vilã ou representa a (o) antagonista da estória, sendo sempre o contrário daquilo que seria desejável pelas crianças”. Assim existe uma forte tendência de significância reprodutiva daquilo que está cotidianamente exposto em seus apoios didáticos.

Nesse sentido, ler sobre a pretitude, em materiais didáticos torna-se uma ferramenta de resistência de pertencimento racial, pois, quando a diversidade humana é trabalhada de maneira horizontal, em que não há uma sobreposição de sujeitos sobre outros, cada criança, em processo formativo se reconhece. Em contrapartida, quando os assuntos escolares são centralizados na branquitude, as crianças pretas são negadas. Sobre isso, confirma Macedo (2014, p. 06, grito da autora), quando destaca que as crianças negras são “[...] acostumadas a ver sua representatividade negatizada [...] segregada, passível de pena e humilhações – como no caso da escravidão na História do Brasil – negam sua raça e por vezes sentem-se numa situação de necessário “embranquecimento racial”.

Desse modo, a figura do preto não tem espaço dentro de recursos didáticos, como em livros, por exemplo, pois tem-se uma naturalização centralizada do corpo branco, europeu e cristão, universalizando sua presença na história, ao passo



que a pretitude é sempre retratada em situações de inferiorização comparada ao colonizador (SOUSA; VIEIRA, 2020).

Em compensação, já contamos com um grande acervo de contos infanto juvenis com personagens pretos e pretas, tais como: **Menina bonita do laço de fita** - Ana Maria Machado; **Amoras** - Emicida; **Jeremias: Pele** - Maurício de Sousa; **O menino marrom** - Ziraldo; **Flora** – Bartolomeu Campos de Queirós; **A bonequinha preta** – Alaíde Lisboa de Oliveira; **Betina** – Nilma Lino Gomes; **Nó na garganta** – Mirna Pinsky; **As tranças de bintou** – Sylviane A. Diuof; **Flávia e o bolo de chocolate** - Miriam Leitão; **Uma história mais ou menos parecida** – Márcia Paschoallin; **Obax** – André Neves; **Iori descobre o sol, o sol descobre Iori** – Oswaldo Faustino, entre outros.

Assim, um acervo de contos infanto juvenis, com protagonistas pretos e pretas é uma forma de se trabalhar com a ancestralidade das crianças pretas, socializadas como brancas. Nessa perspectiva, o corpo preto também deve ser protagonista de sua própria história nos livros didáticos, em especial nos de história.

Ademais, quando não se tem uma representatividade positiva, crianças pretas internalizam uma cultura que não é sua, além de não reconhecerem a si mesmas, assim negam seu pertencimento racial (LUCENA, 2012). Portanto, a representatividade preta é imprescindível, visto que na Educação Infantil, crianças estão em processo formativo e de apropriação cultural, por isso a importância dessa representação, também em materiais didáticos, para que se apropriem de sua cultura e respeitem a do outro.

Todo esse processo de desumanização sobre corpos pretos resulta de um período marcado por uma supremacia branca, na época colonial, onde estes corpos eram vistos apenas como *máquinas de trabalho*. No entanto, esquecem-se de que esses corpos explorados (as) e traficados (as) foram um dos responsáveis pela construção histórica e cultural do Brasil. Então, qual a dificuldade de representá-los dentro de materiais didáticos como protagonistas e formadores desse país? Por que o preto é sempre representado como *máquina* de trabalhos braçais? Por que a preta é sempre associada ao trabalho doméstico?

Diante disso é necessária uma reelaboração de materiais didáticos, a fim de que tragam o preto como ser humano, com identidade, subjetividade, cultura, dentre outros marcadores, uma vez que o corpo preto tem e produz cultura. Assim, faz-se pertinente uma reavaliação de materiais didáticos, para que o preto seja representado (a) com sujeito (a) histórico-cultural.

Em suma buscamos uma representatividade preta nos materiais pedagógicos, porque a representabilidade para crianças em processo de formação inicial é salutar, no sentido de ela conhecer seus ancestrais e sentir-se pertencente a um

povo, e também a uma literatura. Dessa maneira, essas crianças não passaram por um processo de negação racial, pois seus materiais pedagógicos os representam positivamente. É notório destacar que o período de escravidão deve ser lembrado nos materiais didáticos, o que não se deve é promover uma universalização desse momento, como sendo o único pertencente ao corpo preto.

O índio nos materiais didáticos pedagógicos

Segundo Silva e Melo (2015), em sua pesquisa intitulada: *O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei nº 11.645/2008* é destacado que a maior concentração de assuntos referente a temática indígena, em livros de história, encontra-se em capítulos voltados para o estudo da colonização portuguesa no Brasil. Os autores seguem afirmando que esses capítulos não têm como foco a sociedade indígena e suas multiplicidades socioculturais, mas sim o contato apenas com o colonizador (SILVA; MELO, 2015).

Além disso, Silva e Melo (2015, p. 218), ainda seguem afirmando que, “os povos indígenas, sob este ponto de vista, assumindo o papel de meros coadjuvantes no desenrolar da história, cabendo aos colonizadores o papel de sujeito dos/nos acontecimentos”. Nesse sentido, dentro de livros didáticos de história, sobremaneira tem-se uma concepção etnocêntrica, e os saberes sobre tal temática são tratados pelo ponto de vista da historiografia europeia (SILVA; MELO, 2015).

Nesse contexto, a historiografia indígena é apresentada secundariamente em relação à europeia, pois os povos indígenas eram desprovidos de leis e governo, assim, o papel do colonizador era torná-los parte de uma organização social e política. No entanto, essa *organização* desconsiderava os saberes desses povos, dando ênfase apenas aos da sua vertente europeia. Portanto, os colonizadores “trataram esses povos não pelo o que expressavam, mas pelo o que não tinham em relação às expressões socioculturais europeias” (SILVA; MELO, 2015, p. 220).

Desse modo podemos observar que esses povos são apresentados e representados dentro de livros didáticos em segundo plano, pois ao falarem sobre o índio, este é inferiorizado em detrimento do seu colonizador europeu, como *homem de bem*. Assim, esses povos são vistos na história, como *elos perdidos* e caberia aos *aventureiros* civilizá-los.

Essa dicotomia entre índio e europeu, em livros didáticos é apresentada e representada de forma distorcida. Acerca disso, e observando o trabalho intitulado: *O índio brasileiro no livro didático* de Leandro Magalhães (2000), o mesmo faz análise de livros de história e, apenas realizando uma observação das capas dos livros percebeu que seis deles, isto é, 60% possuem a ilustração de índios. Em duas



delas, os índios são apresentados, avistando os europeus. Em outros três, o índio é posto ao lado de pretos e brancos, enfatizando uma *interação* e miscigenação e, em duas há índios contemporâneos (MAGALHÃES, 2000). Ainda sobre esse contexto, Magalhães (2000, p. 82) complementa quando diz que, “[...] apesar de 60% dos livros apresentarem índios em suas capas, estes estão, com exceção de um deles, ou em relação ao europeu, ou lado a lado com ele”.

Compreendendo o livro didático como principal recurso didático faz-se necessário uma reavaliação da apresentação do índio nesse material pedagógico, pois estes povos estão presentes na história do Brasil, e devem ser entendidos como sujeitos socioculturais brasileiros. Desse modo, quando se tem uma representação positiva em livros didáticos, crianças com descendência indígena em processo formativo sentir-se-ão acolhidas e pertencentes a história.

Felizmente também já contamos com livros de contos infantis sobre temática indígena, tais como: **Um dia na aldeia** - Daniel Munduruku; **Boca da Noite: Histórias que Moram em Mim** - Cristino Wapichana; **Aldeias, Palavras e Mundos Indígenas** - Valéria Macedo; **Descobrimo o Xingu** - Marco Hailer; **Tem Tupi na Oca e em Quase Tudo que se Toca** - Walther Moreira Santos; **A terra sem males – mito Guarani** - Jakson de Alencar; **Palermo e Neneco** - Ana Carvalho; **A história de Akykysia – O Dono da Caça** - Rita Carelli; **Depois do ovo, a guerra** - Rita Carelli; **As Fabulosas fábulas de Iauaretê** - Kaka Wera Jecupe, dentre outros.

Observa-se, portanto, que um acervo de contos infanto juvenis, com temáticas indígenas é uma forma de se trabalhar a ancestralidade de crianças indígenas em processo formativo. Além disso ter um personagem que os represente, dentro de contos faz-se pertinente, pois as crianças se sentirão representadas em seus materiais pedagógicos, tornando o ensino e aprendizagem significativos.

Considerações finais

Objetivamos, a princípio subsidiados pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei nº 11.645/2008 pensar sobre recursos pedagógicos favoráveis para o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Infantil, em prol de uma educação aquilombada e antirracista. Diante disso observamos, que a formação continuada dos docentes para as relações étnico-raciais, em especial os da Educação Infantil é pertinente desde as séries iniciais, além do mais, a representatividade positiva dos povos pretos e indígenas nos livros didáticos, sobretudo, na literatura infantil, com personagens referentes a esses povos cooperam para um ensino e aprendizagem vultosos.

Ademais, o aquilombamento e a educação antirracista efetivam-se quando os currículos centralizados em uma hegemonia são (des)construídos, e passam a ser elaborados com e para a diversidade humana. Além desse processo de ruptura em prol da diversidade humana, por meio da mobilização do currículo e das práticas pedagógicas em sala de aula, também é de extrema relevância uma comunicação com os cuidadores de crianças/jovens. Além disso é importante destacar que, este debate com os responsáveis, outrossim é uma forma de ensino e aprendizagem aquilombado e antirracista para eles, uma vez que, possivelmente, também passaram por uma formação educacional hegemônica em sua infância.

Em suma e à guisa de conclusão, pontuamos que o aquilombar da Educação Infantil e uma educação antirracista proporcionam a formação de uma geração humanitária sem preconceitos e segregações e, por conseguinte imobiliza a estrutura racista e negacionista ainda existente nas escolas, através de práticas pedagógicas lúdicas reflexivas e integradoras.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes nacionais curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto – juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura afro – brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LEITE, Alessandro Silva; BARDUNI FILHO, Jairo. Algumas considerações sobre a educação antirracista nas séries iniciais do ensino fundamental. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Minas Gerais, v. 15, n. 1, p. 47-54, jan./jun. 2013. Disponível em <http://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18858/9965>. Acesso em: 09 set. 2020.

LUCENA, Jéssica Anjos de. **“É cor de pele!”**: ação pedagógica e educação antirracista na educação infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(Trabalho de Conclusão de Curso), 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67888/000873816.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 set. 2020.

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Gestão escolar e educação antirracista: a implantação da Lei 10.639/2003 na perspectiva da educação como direito.** Monografia (Especialização em Gestão Escolar). Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9138/6/2014_AldenoraConceicaodeMacedo.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. O índio brasileiro no livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v. 6, p. 73-89, out. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12391>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/545>. Acesso em: 09 set. 2020.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo de. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, v. 1, n. 1, p. 215-226, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/15003>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro.** Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2130>. Acesso em: 09 set. 2020.

SOUSA, Wanderson William Fidalgo de; VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. Que cultura afro-brasileira a escola ensina? In: BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; BATISTA, Ilanna Brenda Mendes (org.). **Políticas públicas e diversidade: quem precisa de identidade?** Teresina: EdUFPI, 2020.

NARRATIVAS DOS COCAIS: SABERES DO COTIDIANO DE MULHERES QUILOMBOLAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

Tercilia Mária da Cruz Silva & Raimunda Nonata da Silva Machado

Resumo: Este estudo problematiza a educação hegemônica, questionando: como dialogar com saberes e práticas do cotidiano de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, visando à elaboração de práticas de alfabetização dialógica com ênfase nos saberes locais? Abre discussões sobre saberes e cotidiano nas relações de gênero e raça, a partir do conceito de dialogicidade em Paulo Freire (2011), especialmente a sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Destaca os saberes e práticas do cotidiano de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, buscando possibilidades de elaboração de práticas educativas de alfabetização dialógica sob a ótica, a agência e a própria narrativa dessas mulheres afrodescendentes. É uma perspectiva teórica e metodológica que valoriza, de um lado, a história oral num viés afrocentrado com apoio em Amadou H. Bâ (2010) e, de outro, a brasilidade da dialogicidade freireana, a partir de sua ação dialógica como prática de liberdade. Inclui a oralidade, a fim de compreender a composição dos saberes e práticas do cotidiano de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, e identificar seus usos em práticas educativas de alfabetização dialógica. Faz uso da decolonialidade, como ferramenta importante nesse percurso, considerando a aproximação e o envolvimento com as participantes da pesquisa, cujo itinerário teve início com a construção da monografia de conclusão de curso (SILVA, 2019), e se amplia nas reflexões do mestrado. Resgata as memórias das mulheres quilombolas quebradeiras coco babaçu da região dos cocais maranhense, especificamente, de Aldeias Altas/MA, mediante análise documental que se constitui uma reanálise de entrevistas, observações e oficinas dialógicas discutidas por Silva (2019). Tem sustentação no aprofundamento bibliográfico de algumas categorias como: Saberes e dialogicidade, cotidiano de mulheres quebradeiras de coco babaçu e o movimento Colonialidade/decolonialidade, além da intersecção entre raça, gênero e classe. Essa discussão, instiga o diálogo com autores/as como: Barbosa (2008; 2014), Bâ (2010), Castiano (2011; 2013; 2016), Freire (1989; 2019), Gonzales (2011), Machado (2018), Mignolo (2017), Quijano (2005) e Santos (2002; 2010). O resultado é a compreensão da dialogicidade entre os saberes locais, de modo a colaborar com as discussões acerca da temática, destacando formas de ruptura com a centralidade dos saberes hegemônicos e a legitimação dos saberes locais das mulheres quilombolas na constituição de suas práticas de alfabetização, inserindo suas demandas, saberes e fazeres no campo acadêmico.

Palavras-Chave: Mulheres Quebradeiras de Coco bBabaçu; Dialogicidade; Práticas de Alfabetização.

Introdução

Em meio a tanta invisibilidade e negação, que gira em torno do ser mulher, ser mulher negra e quilombola, resistir e reexistir é ter trilhado uma trajetória de lutas, principalmente por melhorias nas condições de vida, dignidade, visibilidade, direitos, respeito, cidadania e até pela própria vida.



Afinal ser mulher quilombola é também carregar consigo a sabedoria de quem sobreviveu a tudo isso, é carregar a força da ancestralidade e a herança de conhecimentos, é sobreviver todos os dias dentro de uma estrutura social permeado pelo racismo e as discriminações, dele decorrentes, no Brasil.

Tendo consciência dessa desigualdade brutal e estrutural, que permeia a nossa sociedade, inferioriza e marginaliza os povos remanescentes de quilombos e, compreendendo a construção e instituição de um saber hegemônico e de um currículo monocultural, eurocêntrico, ocidental e colonial, que desqualifica as muitas outras formas de saber, de fazer e de ver o mundo, é que temos nos dedicado ao desenvolvimento de práticas educativas com mulheres quilombolas.

Este estudo teve início no projeto de extensão intitulado, “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos” (ALMEIDA, 2017), que foi desenvolvido no período de dezembro de 2017 a dezembro de 2018. Na ocasião objetivou desenvolver práticas de alfabetização e letramento com mulheres afrodescendentes residentes na zona rural do município de Aldeias Altas-MA, mais especificamente, na comunidade quilombola Laranjeira (SILVA, 2019).

Resulta deste projeto, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Mulheres quilombolas na EJAI: trajetórias, vivências e processos” (SILVA, 2019) e, seguidamente, ampliando esses estudos temos a pesquisa em andamento no Mestrado em Educação, agora com um novo repertório que, de modo mais amplo objetiva analisar a dialogicidade, a partir dos saberes de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, visando a elaboração de práticas educativas de alfabetização dialógica.

Nesse sentido temos nos inquietado com as seguintes questões norteadoras:

- a) Como dialogar com saberes e práticas do cotidiano de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, visando à elaboração de práticas de alfabetização dialógica com ênfase nos saberes locais?
- b) Há possibilidades de uso da dialogicidade freireana na composição dos saberes e práticas do cotidiano dessas mulheres?
- c) Como a ação dialógica, entre esses saberes e práticas, pode acontecer?
- d) Como o princípio de dialogicidade freireana pode contribuir na elaboração de práticas educativas de alfabetização dialógica com ênfase nos saberes locais?

Tendo em vista que este é ainda se encontra no desenvolvimento de seus fundamentos teóricos apresentamos, neste artigo, nossas reflexões atuais acerca do que estamos construindo, em diálogo com as experiências e vivências nos estudos anteriores.

Dessa forma, daremos ênfase a algumas reflexões, que nos aproximem de conseguirmos localizar possibilidades de que existam modos ou processos de dialogicidade freireana na composição dos saberes e práticas de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu. Também, vale ressaltar a importância deste trabalho na legitimação dos saberes outros e da abertura da academia para novos estudos, que viabilizem a interação com o contexto cultural e com a diversidade que compõe o nosso país, valorizando e reconhecendo os saberes locais.

Delineando os caminhos da pesquisa com narrativas dos cocais

Apesar dos avanços referentes às discussões sobre os diferentes grupos socioculturais, debates acadêmicos e teóricos a respeito da temática, ainda há muito que se ampliar, no que diz respeito à uma educação que atenda a todas as pessoas. Esse tipo de educação exige, também pensar nas lutas por igualdade e acesso, sabendo, pois que muitos foram alijados desse direito e que hoje convivem na chamada, “sociedade da informação” de forma marginalizada.

Para além de propormos uma educação que atenda as diferenças, temos que pensar as diferenças como fonte e meio para refletirmos nossas práticas educativas. A partir da reflexão de Ribeiro (2019), de que certos grupos têm sido historicamente silenciados e desautorizados epistemologicamente é que elegemos as “narrativas dos cocais” como subsídios de reflexão de práticas educativas, a partir das vivências ou narrativas das mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu.

São mulheres quilombolas, mulheres afrodescendentes, mulheres quebradeiras de coco babaçu, são mulheres com todos esses atravessamentos que não tem uma única história, mas histórias, vivências e heranças culturais que precisam ser narradas para então serem conhecidas. Quem conta essas histórias? Como são contadas? Quais são os pontos de vista?

Registrar a história de um povo significa contar muitas histórias, pois são vários os vieses que buscam qualificar um povo, muitas vezes histórias incompletas que acabam por desqualificar alguns grupos. Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, nos faz refletir sobre “o perigo de uma história única”, considerando que um mesmo povo pode ser visto por vários pontos de vista, cujas narrativas se diferenciam, a partir do olhar de quem observa, do lugar de quem fala. Nesse sentido, aponta que,

as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).



Diante disso, conhecer as histórias das mulheres quilombolas a partir de sua própria narrativa é conhecer a história de um povo que foi historicamente marginalizado, inferiorizado e tiveram seus conhecimentos e valores deslegitimados por uma história única, pela narrativa ocidental, por uma história incompleta e estereotipada.

Segundo Ribeiro (2019, p. 63), o fato de alguns grupos estarem localizados socialmente de forma hierarquizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados como inferiores. Além disso, as condições sociais e econômicas que vivem esses grupos, os mantêm num lugar silenciado estruturalmente. Pois, que busquemos então romper com essa estrutura e ouvir essas vozes! Nessa direção Dealdina (2020, p. 14), a partir da sua narrativa de mulher quilombola, declara que:

É preciso expressar nossas narrativas múltiplas para que as pessoas saibam quem somos, o que somos, o que pensamos, o que produzimos em nossos territórios, assim como nosso modo de lidar com as sementes, com a devida salvaguarda dos nossos saberes e dos nossos conhecimentos ancestrais.

Em consonância com essa declaração da autora, a categoria saberes, a partir de Castiano (2013), nos ajuda a discutir e defender a legitimação dessas narrativas no contexto institucional da produção de conhecimento. Para fazer essa discussão, o autor parte do pressuposto de que todos nós somos sujeitos pensantes e argumentativos.

Diante dessa linha de pensamento, Castiano (2013) afirma que os “saberes locais” são todos os tipos de saberes, todas as atitudes e valores que advém do confronto com os conhecimentos importados e que são respostas a essa exposição cultural. Desse modo, podem ser classificados em duas categorias: o conhecimento importado e o conhecimento endógeno.

O conhecimento importado é o conhecimento colonizador, aquele que se perpetua nas salas de aulas. É a história única que vem sendo contada e que inferioriza mais da metade da nossa população. Enquanto o conhecimento endógeno constitui os saberes, valores e atitudes que fazem parte das vivências de um povo, conhecimentos que são herdados de seus antecedentes e que resistem e confrontam o conhecimento importado. Desse modo, o conhecimento endógeno se constitui como os saberes locais (CASTIANO, 2013).

Um ponto a ser destacado em relação a esses saberes locais, que são herdados é que, na cultura tradicional africana predominou por muito tempo a cultura oral, cuja prática, atualmente continua a ser o principal meio de transmissão de saberes e cultura dos povos afrodescendentes. Na região dos cocais maranhenses, dentre as quais conhecemos a comunidade quilombola Laranjeira (situada no município de

Aldeias Altas/MA), a oralidade é predominante, uma vez que o acesso a uma escola ainda é precário ou nem mesmo ofertado. Assim sendo, muitos desses saberes locais não estão disponíveis por meio da escrita.

Considerando os saberes dos não alfabetizados na linguagem escrita como fonte de construção de processos educativos formais, cuja transmissão acontece através de práticas cotidianas (Silva, 2015, p. 66) é que nos instiga refletir sobre narrativas dos cocais como possibilidades de elaboração de práticas educativas de alfabetização dialógica sob a ótica, a agência e a própria narrativa dessas mulheres afrodescendentes, criando espaços e situações em que possam comunicar e registrar a sua “condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vem fazendo resistência e reexistências” (Ribeiro, 2019, p. 14).

Amadou H. Bâ (2010) vai nos dizer que, nas tradições africanas, a palavra tinha um valor moral e um caráter sagrado ligado à sua origem divina. Nesse sentido define a tradição oral como

o que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade (BÂ, 2010, p. 168).

A tradição oral se constitui então como uma rede de ligação do testemunho de quem vivenciou, como uma herança cultural, um conhecimento de geração em geração. Vansina (2010, p. 140) define essa tradição como um “testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra”. Nesse sentido, as principais características da tradição oral é o seu caráter verbal, a narrativa e o testemunho por meio da palavra falada.

Segundo Amadou H. Bâ (2010, p. 174), “a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca”. Maia (2012) vai considerar que o registro dessas narrativas orais, já que são coletadas diretamente da memória das pessoas é um passo muito importante para a nossa história, considerando que com essas narrativas:

podemos alçar ao mesmo patamar diferentes modalidades de criação literária, que detêm a mesma importância porque veiculam visões de mundo, experiências de vida, ideologias e idiosincrasias traduzidas na linguagem simbólica. E através dessa linguagem revelam-se verdades, crenças, quimeras, vontades, que permitem a compreensão do outro, que aproximam o ser humano do outro, isto é, propiciam o conhecimento da realidade objetiva e subjetiva e da cultura que compõe o patrimônio de um país (MAIA, 2012, p. 10).



Com esses argumentos entendemos que as narrativas dos cocais são saberes locais, cuja composição predominante é a oralidade. As mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu da localidade de Laranjeira produzem cotidianamente narrativas dos cocais. Investigar modos ou processos de dialogicidade nessas narrativas é o que nos inquieta. Nessa perspectiva pensamos a dialogicidade como categoria teórica, de base freireana, considerando que o diálogo (manifestado na oralidade) compõe o *corpus* da pesquisa de campo, como propulsor/mediador de toda a interação com o grupo de mulheres da localidade de Laranjeira.

Paulo Freire (2019) utiliza o termo dialogicidade para pensar a significação adquirida no encontro das pessoas com o mundo que as cerca. O diálogo é o pronunciar das palavras que, segundo o educador é mais do que depositar ideias de um sujeito para o outro. É, pois, um processo de colaboração, que parte de situações concretas com os sujeitos pertencentes ao contexto. Para Gohn (2002), Paulo Freire estabelece uma relação entre teoria e prática, destacando a dimensão cultural como mediadora do processo de transformação social.

Desse modo, na dialogicidade proposta por Paulo Freire (2019), o nosso papel (educadoras/es ou pesquisadoras/es), não se restringe a falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impor os saberes hegemônicos. É uma relação de diálogo entre a nossos saberes, a observação sensível das narrativas, respeitando a visão de mundo e a cultura desse povo com o qual interagimos. Em síntese, nosso papel é falar com o povo e não sobre o povo.

A partir do diálogo (centrado na oralidade) e das narrativas é possível conhecer e compreender o universo das quebradeiras de coco babaçu de Laranjeira, as suas vivências e os seus saberes que compõem o cotidiano, também de outras comunidades da região dos cocais maranhenses. A produção dessas narrativas dos cocais pretende contribuir na elaboração de práticas educativas de alfabetização dialógica, em uma perspectiva Freireana, ou seja, como prática de liberdade.

Para isso, o uso dos “temas geradores” (Freire, 2019) é importante para que nos possibilite interagir com os saberes e práticas das mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu. Essa dinâmica possibilita a apreensão desse conhecimento, discute com as participantes sobre diferentes formas críticas de pensarem seu mundo (*Ibid*, 2019, p. 134), além de que cria laços de cooperação/envolvimento/engajamento entre as pesquisadoras e as mulheres de laranjeira.

Esse tipo de atitude epistêmica freireana, que valoriza e reconhece saberes locais, como a tradição oral e as narrativas das mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu de Laranjeira (Aldeias Altas/MA), tem sustentação em estudos da

decolonialidade, compreendida como o resgate de outras narrativas para (re)pensar o processo de produção e legitimação do conhecimento.

De acordo com Mignolo (2017), o pensamento decolonial surge a partir do século XVI (embora reconheçamos que sempre esteve presente em cada contestação, confronto cultural) como resposta às imposições de opressão dos ideais europeus modernos, e como forma de elaborar um conhecimento contra hegemônico.

A decolonialidade parte de um movimento teórico, ético e político, que busca questionar as pretensões de objetividade do conhecimento considerado hoje como científico, principalmente referente às ciências sociais. Para Boakari (2019), decolonizar é superar a colonialidade como dominação cultural e aniquilação epistemológica. Esse processo parte ainda do pensar o outro a partir dele mesmo, partindo de uma releitura, de um retorno epistemológico da construção que atualmente somos submetidos como resultado da globalização e o pensamento ocidental.

Em suma, as narrativas dos cocais se constituem como os saberes das mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu da comunidade Laranjeira que, a partir da oralidade e por meio da dialogicidade freireana serão (re)interpretados e (re)discutidos por meio desse movimento de retorno epistemológico.

As mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, por meio de suas narrativas, seus saberes ancestrais e conhecimentos endógeno podem nos dar subsídios para pensarmos práticas educativas de alfabetização libertadora. Através desse movimento pretendemos descortinar saberes outros que alimentem nossas práticas e nossas ações diante da realidade de grupos que integram a diversidade do nosso país e que são detentores de conhecimentos.

Boakari (2019), nos faz refletir sobre como podemos tomar medidas que possibilitem a valorização positiva dos grupos historicamente marginalizados. A luz dessa ideia é que pensamos na contextualização crítica dos saberes e fazeres de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, nos questionando, tal como Machado (2015): uma outra epistemologia é possível?

No próximo tópico continuamos a discussão acerca da realidade e da cotidianidade das quebradeiras de coco babaçu, e de como essa prática vem se constituindo como meio de (re)existência entre as mulheres quilombolas que praticam essa atividade.

Saberes e fazeres de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu: uma outra epistemologia é possível?

A historiografia brasileira tem omitido ou subestimado o papel do negro na construção do país (Maia, 2012, p. 14). Isso tem sido reflexo da estrutura de poder que



vem se firmando desde o período colonial. Resultado disso é que somos socialmente hierarquizados de acordo com, pelo menos, três marcadores sociais: classe, raça e gênero.

Nesse interim, tudo que se distancia da “normalidade” que foi construída na lógica moderna/ocidental, é considerado como inferior, é deslegitimado e marginalizado. Na contramão desse pensamento, na busca pela legitimação dos saberes locais, saberes das quilombolas, saberes das quebradeiras de coco babaçu, se constitui como atitude de “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2007), uma vez que, a partir da própria narrativa dessas mulheres entendemos ser possível pensar e elaborar práticas educativas de alfabetização sob um viés contra hegemônico e de perspectiva decolonial.

Segundo Dealdina (2020, p. 26), “a existência dos quilombos na história do Brasil representa um projeto de partilha, de viver em comunidade, de construção do território enquanto coletivo”. Desse modo, consideramos a formação dos quilombos como uma reação à situação de opressão em que viviam os povos escravizados de ontem e os de hoje, excluídos de qualquer direito fundamental.

Na memória dos quilombos viveram e vivem povos marcados por um passado e por histórias de força e coragem diante das situações que lhes foram impostas. São histórias pouco ouvidas, embora, muito narradas por andarilhos, historiadores e antropólogos. Essas narrativas, muitas vezes são incompletas, distorcidas porque, como aponta Boakari (2019, p. 80), “manipulam fatos evidenciados com novas construções”, novos nomes, criando diferenciações que, também, são usadas na definição dos direitos humanos.

Segundo Boakari (2019), as culturas desses povos foram historicamente classificadas como sendo de selvagens. Dominadas por uma histórica única, contada por brancos, europeus e em sua maioria homens, essa história, segundo Adichie (2019, p. 26), “cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

As mulheres quebradeiras de coco babaçu vem preservando suas tradições e promovendo o sustento de suas famílias por meio da quebra do coco. São essas mulheres que, por meio do extrativismo do coco babaçu, mantém a sua existência, a produção de azeite, do carvão ou a venda da própria amêndoa, dentre outras atividades.

São essas mulheres que devem nos contar suas histórias, produzir suas narrativas, conversas e diálogos. Tudo isso pode ser realizado em oficinas dialógicas que, conforme Silva (2019) acontece a partir das escutas atentas aos diferentes lados

das coisas e situações, em que acionamos epistemologias e saberes outros, afinal, “essas vozes epistêmicas trazem entendimentos outros para serem visibilizados/escutados como dignos de serem investigados academicamente” (SILVA, 2019, p. 39).

Sabendo que os modos de diferenciação tencionam a legitimidade dos saberes locais no campo acadêmico, por meio das epistemologias modernas que adentram hegemonicamente as academias, e das pesquisas que se desenvolvem nos programas de pós-graduação, delas resultantes, as narrativas dos cocais confronta esse *status quo* e problematiza, quais saberes se perpetuam no campo científico e como estão sendo fabricados dentro da academia em disputa nas relações de poder epistêmico (MACHADO, 2018).

Nos quilombos, os saberes são transmitidos aos mais jovens pela oralidade, e a mulher tem o papel fundamental na preservação e transmissão desses saberes que foram herdados de suas ancestrais. São as mulheres que desempenham esse papel central dentro da sua comunidade, estabelecendo e fortalecendo vínculos, e transmitindo experiências (DEALDINA, 2020).

De acordo com Santos (2010), “toda a experiência social produz e reproduz conhecimento”, e é a partir desse conhecimento que deve se produzir a ciência, considerando que todo conhecimento é válido, partindo ainda da premissa de que não há conhecimentos sem prática e atores sociais, porque, como pensa Boakari (2019, p. 80), o saber é produto cultural.

Assim sendo, o estudo sobre as quebradeiras de coco quilombolas, dentro de uma perspectiva de diálogo entre saberes, se constitui como resistência pedagógica, epistêmica e política. Essas mulheres realizam um trabalho rotineiro, que é feito de forma manual desde a coleta, a quebra (feita com o uso de um machado e um pedaço de pau), até a produção do óleo (produzido na própria casa), e o uso da casca para a produção de carvão.

O cotidiano das quebradeiras de coco babaçu é marcado por lutas e resistências. São formas de resistência que vinculam a dimensão econômica, política, cultural e ambiental. Considerando que, “historicamente, o cotidiano de mulheres que quebram coco está relacionado à nutrição, aspecto primordial da manutenção da vida” (BARBOSA, 2008, p. 262), e até mesmo como renda única de muitas famílias de comunidades tradicionais e grupos de camponeses que vivem nessas regiões (NOVAES; ARAÚJO, 2016).

Outro elemento a ser destacado nesse cotidiano é quando Barbosa (2014, p. 18-19) aponta que existe uma divisão sexual desse trabalho nas comunidades rurais do Maranhão, considerando que são mais comuns mulheres e crianças (meninos



e meninas) quebrarem o coco babaçu, enquanto homens adultos se ocupam do trabalho na roça. De acordo com a autora, isso não significa que os homens não possam se envolver na atividade ou que eles nunca a realizem, mas quase não há indícios deles envolvidos com a quebra sistemática do babaçu.

Esse fenômeno, que podemos chamar de “feminização do trabalho nos babaçuais”, parte inicialmente de mulheres espalhadas nas regiões dos babaçuais, que tinham como principal atividade a quebra do coco, sendo denominadas, pela sociedade local, como quebradeiras de coco. Essa identidade não foi pensada pelas próprias mulheres, mas remeteu-se ao trabalho que elas realizavam. Assim, “a partir da década de 1990, a identidade do grupo de quebradeira de coco foi definida e construída em mobilizações pela garantia da posse da terra, e pelo acesso e preservação de palmeiras de babaçu” (Barbosa, 2008, p. 268).

Essas reflexões foram possíveis, por meio do convívio com as mulheres quebradeira de coco, da comunidade de Laranjeiras, por ocasião do desenvolvimento do Projeto “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos” e do Trabalho de Conclusão de Curso: “Mulheres quilombolas na EJAI: trajetórias, vivências e processos” (SILVA, 2019).

Foi um encontro com 20 (vinte) mulheres, entre 26 (vinte e seis) a 55 (cinquenta e cinco) anos, a maioria natural da comunidade Laranjeira, situada no município de Aldeias Altas – Maranhão. São mulheres que já trabalharam com a quebra do coco por certo período de suas vidas, e algumas que ainda exercem o trabalho como meio de existência (e não subsistência) até os dias atuais (SILVA, 2019). Muitas dessas mulheres iniciaram a quebra do coco ainda quando criança, aos 5 (cinco), outras aos 9 (nove) e 10 (dez) anos de idade, como forma de ajudar no sustento da família. Situação que, segundo elas, acabou as afastando da escola quando crianças.

Portanto, como vemos, essas mulheres são guardiãs de outras epistemologias, afinal, esse cotidiano de experiências, com a retirada da amêndoa do coco babaçu é rico de temas geradores, para elaborarmos práticas de alfabetização crítica, em que a leitura de mundo conscientiza e liberta as pessoas.

Considerações

Com as narrativas dos cocais desenvolvemos algumas aproximações com a análise da dialogicidade freireana. Refletimos sobre nossa trajetória de estudo iniciada com o Projeto “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”, e com o Trabalho de Conclusão de Curso: “Mulheres quilombolas na EJAI: trajetórias, vivências e processos” (SILVA, 2019).

Continuamos tentando compreender o universo das experiências cotidianas de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, organizando espaços (em oficinas dialógicas) na constituição de diálogos entre os saberes locais e os saberes da academia. Especialmente, porque os saberes locais (nesse caso, as narrativas dos cocais) são primordiais na definição de uma agenda política, pedagógica e epistêmica plural, com justiça social. Esse tipo de agenda desmonta a centralidade dos saberes hegemônicos e universais.

Primamos pelo diálogo freireano como ferramenta de interação com o grupo de mulheres e como meio de encontro para ser e saber mais. Sabemos que não é só no encontro com o grupo que o diálogo começa, pois continuamos dialogando, nesse pensar e refletir sobre as possíveis travessias neste campo de pesquisa. A dialogicidade se constrói nessa composição da conversa, do diálogo, da oralidade, das palavras que surgem na curiosidade, e nessa inquietação de querer saber mais, de querer estar lá com as companheiras da pesquisa, que nos ajudam a refletir e teorizar sobre saberes e fazeres locais que podem ser utilizados em práticas de alfabetização.

Nesses primeiros passos da pesquisa destacamos que as narrativas dos cocais – saberes locais em Laranjeira (Aldeias Altas/MA) – possuem saberes/fazeres locais que devem ser acessados por meio da oralidade, da cooperação solidária, da amorosidade freireana. Essas narrativas dos cocais são ricas de dialogicidade, ou seja, do encontro entre as pessoas, e destas com o mundo que lhes cerca, como vivem e produzem sua existência. São esses elementos que ainda precisamos aprofundar em outros estudos, a fim de apontá-los nas práticas de alfabetização dialógica, com base no cotidiano das quebradeiras de coco de Laranjeira.

Por meio da realidade vivida, da situação presente, existencial e concreta de que nos sinaliza Freire (2019) é que compreendemos que as mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu possuem saberes que também são necessários e indispensáveis à prática educativa. As vivências e experiências anteriores, nos conduziram a este estudo e nos fazem ter um novo olhar sobre a educação, principalmente em se tratando da nossa diversidade afromaranhense. As narrativas dos cocais destacadas aqui, a partir de Freire (2019, p. 121) inauguram o diálogo da educação como prática de liberdade.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BÂ, Amadou Hampâté. Tradição Viva. In: KI ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 8.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Na terra das palmeiras: gênero, trabalho e identidades no universo das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

_____. **Trabalho, conflitos e identidades numa terra de babaçu**. Revista História Social, Campinas/SP, nº 14/15, 2008.

BOAKARI, Francis Musa. Das experiências, nossas vozes epistêmicas: questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores. In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Sirlene Pinheiro da. (Orgs.). **Vozes epistêmicas e saberes plurais: gênero, afrodescendência e sexualidade na educação**. São Luís: EDUFMA, 2019, p. 77-100.

CASTIANO, José. **Os saberes locais na academia: condições e possibilidades da sua legitimação**. Maputo: Editora Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-Americano. In: **Caderno de formação política do círculo palmarino**, n. 1, Batalhas de ideias – Brasil, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 02/08/2020.

GOHN, M. da G. **Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**; ETD- Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n.1, dez., p.53-77, 2002.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas**. São Luís: Edufma, 2018.

MAIA, Joseane. **Herança quilombola maranhense: história e estórias**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 32 nº 94, junho/2017.

NGOENHA, Severino; CASTIANO, José. **Pensamento Engajado: Ensaios sobre Filosofia Africana**. Educação e Cultura Política, Maputo: Editora educar, 2011.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos**. Projeto de Extensão. Codó: UFMA, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro – Pólen, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro, 2002.

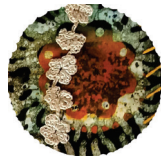
SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Elizete Dias da. **Gente boa da Cancela**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Francilene Brito da. O que nos contam vozes epistêmicas de mulheres da Roda Griô com saberes plurais na educação? In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Sirlene Pinheiro da. (Orgs.). **Vozes epistêmicas e saberes plurais: gênero, afrodescendência e sexualidade na educação**. São Luís: EDUFMA, 2019, p. 35-53.

SILVA, Tercília Mária da Cruz. **Mulheres quilombolas na EJAI: trajetórias, vivências e processos**. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Codó: UFMA, 2019.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 7.



Capítulo 5 - Formação



“A BARCA DE AMEN-EM-OPE” – NARRATIVAS UBUNTU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Soraia Lima Ribeiro de Sousa & Raimunda Nonata da Silva Machado

Resumo: No Brasil, ao longo dos anos e a partir da luta do movimento negro, tem-se discutido a realidade da população afrodescendentes e todas as implicações de reconhecer-se negro/a neste país. O racismo, como estruturador social, impõe e educa sobre lugar e o não-lugar do/a afrodescendente na sociedade brasileira. Há muito ainda o que ser estudado e aprofundado em relação à participação do/a afrodescendente nessa realidade, a fim de construirmos uma sociedade justa e democrática. Este estudo (re) pensa a educação brasileira, numa perspectiva afrocêntrica, objetivando analisar os lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial de professores, especialmente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Campus Codó-MA), considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Quanto a perspectiva teórica e metodológica, realiza uma revisão bibliográfica e documental no sentido de compreender como se constituem os saberes Ubuntu na formação inicial de professores/as, tendo como ponto de partida a Lei nº 10.639/2003 e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFMA/Campus Codó). Destaca os princípios orientadores da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) numa perspectiva afrocentrada, em especial os saberes Ubuntu. É uma pesquisa de cunho qualitativo que adota os pressupostos da Nova História Cultural, rediscutida sob a ótica decolonial e afrocentrada. Propõe uma viagem de retorno ao Continente Africano, em busca de novos referenciais para pensar e repensar a formação inicial docente e, para tanto utiliza o princípio da barca de Amen-em-ope”. Portanto compreendemos que, com essa estrutura, é possível inventar uma barca epistêmica rica em contribuições na discussão e no aprofundamento de estudos acadêmicos, que contemplem os conhecimentos da África e da diáspora afrodescendente, para que os/as alunos/as afro-brasileiros/as também tenham suas histórias, conhecimentos e saberes valorizados e reconhecidos, seja nas escolas da educação básica, seja nos cursos da educação superior, entendendo que o aluno em processo de formação docente já possui um potencial transformador da realidade escolar.

Palavras-chave: Ubuntu. ERER. Formação de Professores.

Introdução

Este trabalho, parte da pesquisa de dissertação de mestrado em desenvolvimento, e tem como objetivo analisar os lugares de apropriação dos saberes Ubuntu na formação inicial de professores, especialmente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Campus Codó-MA), considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

O interesse por esta pesquisa foi motivado por nossa própria experiência de formação profissional em Licenciatura em História e Pedagogia, cujos estudos tiveram como referências, conceitos e autores oriundos do Continente Europeu, sendo, portanto, uma formação eurocentrada, ignorando que existem conhecimentos e

outras formas de ser e estar no mundo em outros Continentes, como no Continente Africano, por exemplo.

Tal experiência formativa pode ser encontrada em diversas universidades e cursos de formação pelo Brasil, mesmo com marcos legais que determinam a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas em toda a educação básica, o que implica, necessariamente, uma formação docente que prepare esses profissionais para atuar com tais temáticas.

Vasconcelos (2020) constata que no Brasil, nos cursos de Licenciatura temos, dentre outras, a disciplina de Filosofia da Educação e que

muito frequentemente, a fonte filosófica que alimenta essa disciplina é a filosofia ocidental (autores, teorias, categorias e conceitos). Podemos afirmar sem medo de errar: quase nunca a filosofia africana é considerada na hora de elaborar as ementas e, a partir daí, os planos de curso da disciplina em análise. (VASCONCELOS, 2020, p. 88/89)

O autor cita a disciplina de Filosofia da Educação, mas tal realidade pode ser vista em muitas das disciplinas, sejam elas as disciplinas de fundamentos da Educação, ou de métodos e técnicas de ensino.

O docente, que tem interesse em trazer referências africanas para os cursos de graduação precisa ainda enfrentar os demais colegas, na defesa de que tais temáticas precisam constar nos currículos dos cursos. (MACHADO, 2018)

Nas universidades, assim como em outras instituições sociais estão presentes relações de poder, que se materializam seja na gestão, na ausência de representatividade nesses espaços e ainda nos currículos dos cursos. Propor alterações na defesa de uma universidade mais plural põem em xeque tais relações de poder, confronta interesses diversos, sobretudo daqueles que não aceitam as diferenças.

Lima e Melo (2016), nos sugere que precisamos fazer esse enfrentamento e superar modelos vigentes na educação que se utilizem de

propostas pedagógicas e curriculares que ignoram o campo de construção de conhecimentos, culturas e saberes; e os educandos enquanto sujeitos históricos e protagonistas na produção de diferentes saberes vinculados às suas práticas culturais e suas relações com/no mundo. (LIMA; MELO, 2016, p. 8)

Nesse sentido, e para (re) pensar essa formação inicial docente em cursos de licenciaturas, promovemos diálogo com autores/as como: Dussel (2016), Castiano (2013), Chaua (2014), Kilomba (2019), Machado (2018), Ramose (1999;2010); Nogueira (2011; 2013), Asante (2016), dentre outros/as que consideramos importantes na



discussão de alguns conceitos como: Decolonialidade; Afrocentricidade; o Ubuntu e a Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER na Formação Inicial de Professores.

Construindo nossa barca epistêmica

Neste estudo utilizamos o princípio da barca de Amen-em-ope como metáfora, para propor uma viagem ao Continente Africano, em busca de outros referenciais para pensarmos a educação brasileira, em especial a formação inicial docente. Amen-em-ope foi um alto funcionário do Kemet (Egito Antigo), que deixou diversos ensinamentos destinados a seu filho mais novo, relacionados sobre a vida ou como viver bem.

Segundo Renato Noguera (2013), esses ensinamentos estão registrados no papiro 1074, disponíveis no Museu Britânico e datam de aproximadamente 1300 antes de Cristo. Ainda segundo Noguera (2013), o sentido da barca para Amen-em-ope traz a ideia de

experimental, degustar, testar o gosto e participar de uma experiência não ordinária. A barca carrega a ideia de que a travessia é uma experimentação. Ou ainda, a possibilidade de fazer um novo caminho, ou ainda, percorrer o mesmo destino para compreender, aprender e ensinar. (NOGUEIRA, 2013, p. 149)

É nesse sentido de travessia que, com a barca de Amen-em-ope propomos uma viagem de retorno (pois entendemos que nossos ancestrais foram trazidos ao Brasil para serem escravizados e nos encontramos hoje em diáspora) ao continente africano, em busca de outros referenciais para pensarmos a educação brasileira, em especial a formação inicial docente.

Adotamos também a ideia de experimentação, de “experiência não ordinária” (NOGUERA, 2013), de testar, uma vez que os conhecimentos e valores africanos não são difundidos em nossa educação pensamos a adoção destes saberes e valores, para a promoção de uma educação afrocentrada e na promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais.

A colonialidade e a concepção de modernidade impostas pela Europa, para além de invadir terras, destruir povos e culturas, escravizar seres humanos, instituiu no globo uma perspectiva única de ser e estar no mundo, se impondo como referência única aos demais continentes. Para Dussel (2016), esse processo de colonização e seus efeitos podem ser sentidos até hoje em nossa sociedade, uma vez que

essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas **a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas**. O sistema econômico e político foi dominado no

exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas **essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio [...]** (2016, p. 63) (grifos nosso)

No Brasil, as culturas, conhecimentos, saberes e valores dos povos africanos continua sendo subjugada, desprezada por maior parte da população, quando não hierarquizada e posta à margem do que se costuma chamar cultura brasileira.

Tal realidade se faz presente também no sistema educacional brasileiro, que mesmo com a Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana em toda a rede de educação básica, a sua implementação ainda se faz desafio no dia a dia escolar. Tais conhecimentos ainda são postos à margem e as expressões culturais africanas na escola ficam, muitas vezes, limitadas ao 20 de novembro.

Nas ciências e universidades brasileiras, a epistemologia impõe o lugar dos conhecimentos africanos e brasileiros, que também ficam a margem, quando não são totalmente excluídos dos currículos de cursos e ementas de disciplinas. O que Sueli Carneiro (2015), em sua tese nos apresenta como sendo o epistemicídio, que segundo ela se caracteriza como

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 auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo [...] (CARNEIRO, 2005, p. 97) (grifo nosso)

Ao discutir a legitimação dos saberes locais na academia, Castiano (2013, p. 42) afirma que é “[...] necessário primeiro desmistificar os mecanismos epistemológicos pelos quais a ciência moderna expurga os outros saberes de serem considerados válidos [...]”

Hoje é urgente e necessário que possamos construir uma barca epistêmica, rica em saberes e epistemologias que contemplem os conhecimentos africanos. Uma barca que tenha como bússola a afrocentricidade e a decolonialidade, por uma educação e uma universidade que nela esteja presente, bem como ela expresse, as diversidades de povos que compõem a sociedade brasileira.

Asante (2016, p. 9) afirma que a afrocentricidade “[...] rejeita a marginalidade e a alteridade impostas pelo eurocentrismo, a fim de demonstrar a centralidade da África na história mundial [...]”. Dessa maneira, também Pontes (2017) propõe a adoção da afrocentricidade na perspectiva educacional, afirmando que tal paradigma

trata justamente de ‘centrar’ os povos africanos e reorientá-los na história, possibilitando encontrar sua localização e a partir dessa localização construir sua própria ‘agência’, para que os africanos possam desenvolver uma identidade positiva e assumir o controle de suas vidas. (2017, p.66)

Trabalhar com o paradigma da afrocentricidade nos cursos de graduação, sobretudo em cursos de formação de professores/as, é deslocar o eixo que por vários séculos apresenta a Europa como única referência epistemológica no sistema educacional. Dessa forma seria ofertar a todos/as os/as alunos/as a oportunidade de conhecerem a história de um Brasil real, reconhecendo o valor e a importância dos afrodescendentes na construção deste país.

Spivak (apud Ribeiro, 2019, p. 72) sugere que precisamos “[...] questionar e interrogar os fundamentos da epistemologia dominante e evidenciar os saberes produzidos por grupos que foram subalternizados em territórios coloniais. [...]”

Mignolo (2017) tem nos provocado a promovermos a “desobediência epistêmica”, na medida em que a epistemologia tradicional impõe a margem como o lugar para os conhecimentos oriundos dos demais continentes que não sejam a Europa. A desobediência epistêmica promove, portanto, a subversão

à lógica da colonialidade curricular é desobedecer a estrutura de hierarquização de cultura e saberes, é questionar os arranjos institucionais que alimentam situações de preconceito e discriminação que produzem representações estereotipadas e desrespeitosas contra os indivíduos que pertencem a uma outra cultura [...] (CALDERONE; MARQUES, 2020, p. 100/101)

Há marcos legais regulamentadores, documentos orientadores do Ministério da Educação e pareceres do Conselho Nacional de Educação, que já determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana em toda a rede da educação brasileira, porém é fácil encontrarmos docentes seja na educação básica, seja no ensino superior, reclamando a ausência de formação e recursos para trabalhar com tais temáticas.

Dessa forma, é necessário voltarmos nossa atenção à formação inicial docente, para que todos/as estes profissionais saiam da academia com experiências formativas voltadas ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, pois como adverte Petronilha Silva:

ensinar, estudar história e cultura dos afro-brasileiros, implica, antes de mais nada, desconstruir conceitos, pensamentos que informam a maneira como as pessoas, os grupos sociais convivem e se relacionam. As maneiras de conviver herdadas do colonialismo europeu tem de ser superadas, abolidas e novas relações construídas e reconstruídas. (SILVA, [201-?], p. 36).

No documento do MEC intitulado Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03 afirma-se que tal marco legal “[...] na política educacional, [...] significa **ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças** resultantes do nosso processo de formação nacional [...]” (BRASIL, 2008, p. 10) (grifo nosso).

O Ubuntu e a Educação das Relações Étnico-raciais na formação de professores

Magobe Ramose (1999;2010), filósofo sul-africano que teorizou acerca do Ubuntu nos apresenta, didaticamente, a palavra Ubuntu dividida da seguinte forma: prefixo ubu seguida de ntu. Segundo ele, ubu diz respeito a ideia de ser em geral e o ntu a existência, assumindo a forma concreta, ou em um movimento do ser em desdobramento, ou seja, a manifestação do ser. Porém, o filósofo nos alerta que essa separação se dá apenas para compreensão linguística, pois na ontologia o ubu não se separa o ntu, uma vez que o ser só é, sendo.

Ramose (1999, p. 3), reconhecendo a dificuldade na tradução da palavra apresenta o ubuntu com uma possível aproximação da palavra humanidade. Segundo ele, na filosofia ubuntu, “[...] ser humano é afirmar a sua humanidade por reconhecimento da humanidade de outros e, sobre estas bases, estabelecer relações com os outros.” Ou seja, o reconhecimento da humanidade de alguém se faz, necessariamente, pelo reconhecimento da humanidade de outras pessoas.

Para Nogueira (2011, p. 149), ubuntu “[...] como modo de existir é uma re-existência. Uma forma afroperspectiva de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros [...]”. O autor reforça a concepção de coletividade que o ubuntu apresenta, em que não existe o eu isolado do coletivo, essa existência se dá na comunidade, de forma coletiva.

De acordo com Wanderson Flor do Nascimento (2016),

o ser/devir do humano se instala apenas nas relações inter-humanas, não somente as relações éticas, mas também as relações materiais e de reconhecimento, passando, por isso, também por uma instância epistemológica. Aqui, há uma anterioridade ontológica, lógica, epistemológica e ética das relações humanas sobre os seres humanos individualizados. **Esta anterioridade seria uma das características fundamentais dessa ontologia processual e relacional que aparece no contexto da filosofia ubuntu.** (NASCIMENTO, 2016, p. 239, grifo nosso)

Dessa forma, entendemos que o Ubuntu supera a lógica da colonialidade, da modernidade, do epistemicídio, do racismo que nos desumaniza, retira a dignidade das pessoas (KILOMBA, 2019).



Já a filosofia do Ubuntu, como vimos, parte do reconhecimento da **humanidade** de todas as pessoas. Para Chaua (2014, p. 43), o ubuntu se apresenta como uma “[...] possibilidade de entender a existência de outras histórias, outras formas de ver o mundo, outras referências epistêmicas, outras... e tantos outros possíveis do nosso mundo que são tomados inexistentes.”

Nilma Gomes (2005) destaca a importância do papel dos educadores nesse processo de reconhecimento das diversidades, quando afirma para que

a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. (GOMES, 2005, p. 147)

Nesta pesquisa, ainda em desenvolvimento buscamos analisar os lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação inicial de professores, especialmente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/ Campus Codó-MA), considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Para tanto analisamos a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11645/08, bem como Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia UFMA/Codó.

Ao analisarmos a Lei 10.639/03, em busca referencias de saberes ubuntu ou possíveis aproximações, não foi possível identificar elementos específicos que pudéssemos associar diretamente à filosofia ubuntu. O documento trata da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em toda a rede da educação básica brasileira. Tal determinação possibilita e incentiva o ensino da filosofia ubuntu, por se tratar de um pressuposto de origem africana.

No Parecer CNE/CP 003/04, 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 podemos reconhecer alguns trechos que poderiam nos aproximar da filosofia ubuntu, quando o documento reconhece o

quanto é **alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido**, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição de seu povo.” (BRASIL, 2004, p. 5) (grifo nosso)

Como bem sabemos, a dificuldade que é reconhecer-se negro no país, muitos de nós acabamos por negar essa identidade, para poder ser minimamente reconhecido ou respeitado. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a inclusão de

ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como do Ubuntu podem colaborar numa visão positiva da identidade negra no país. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reconhece isso e aponta a importância de ter professores/as qualificados para atuarem com estas temáticas.

Há a necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino de diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, **sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas**. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação [...] os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 8) (grifo nosso)

A instalação do Curso de Pedagogia da UFMA, na cidade de Codó/MA data do ano de 1988, porém, com algumas dificuldades enfrentadas, teve suas atividades encerradas. Apenas no ano de 2015 retoma-se a oferta de vagas do Curso de Pedagogia no referido Campus.

O Curso de Pedagogia da UFMA Campus Codó é, atualmente, o curso do Campus com maior índice de alunos/as concludentes, também é um curso em que a Coordenação está sempre promovendo atividades extrassala de aula, com projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como atividades de valorização da cultura negra.

Segundo dados do setor de matrícula do Campus, atualmente o Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó possui 176 (cento e setenta e seis) alunos matriculados, sendo que 79 (setenta e nove) constam no sistema como negros/as.

Numa análise prévia acerca do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia UFMA/Codó, documento elaborado no ano de 2018, este apresenta que os fundamentos sócio filosóficos do curso se dão

a partir do tópos da emancipação individual e coletiva, do **estabelecimento de relações mais** igualitárias, justas e **humanas** e a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos, em vistas à transformação da sociedade existente. Fundamentos pautados nos Direitos Humanos e suas **práticas humanistas**, de cunho solidário e éticos. (UFMA, 2018, p. 8) (grifo nosso)

Nota-se uma preocupação dos elaboradores do documento em registrar, já nos fundamentos sócio filosóficos do curso, a necessidade de orientar as ações a partir de “relações e práticas mais humanas”. Numa aproximação com o pressuposto filosófico do Ubuntu podemos associar ao que Chaua (2014, p. 43) afirma que, “[...]”



o ubuntu enfatiza essas alianças entre as pessoas e as relações entre elas mesmas [...]” Dessa forma identificamos os fundamentos apontados no documento do curso, como um lugar possível de apropriação de saberes ubuntu por parte dos/as estudantes da graduação.

O curso está organizado em 3 (três) núcleos, que agrupam disciplinas próprias, sendo eles: a) núcleo de estudos básicos; b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e, c) núcleo de estudos integradores. Ao relacionar as disciplinas, que compõem cada um destes núcleos, identificamos uma disciplina denominada “Escola e diversidade: a educação para os direitos humanos”, que está no núcleo de estudos básicos, portanto obrigatória.

Ainda no núcleo de estudos básicos constam disciplinas optativas que complementam a carga horária de formação no curso. Nesse núcleo, identificamos uma disciplina específica voltada para o ensino de conhecimentos afro-brasileiros e africanos, qual seja a disciplina de “Identidade e gênero nas religiões de matriz africanas”. Já no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos consta a disciplina de “Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

Seria necessária uma análise mais aprofundada das ementas de tais disciplinas, para que fosse possível discorrer sobre os conceitos, temáticas e referências que são adotadas. Neste trabalho, embora não tenha sido possível aprofundar esta unidade de análise dos conteúdos das disciplinas constatamos, pelos títulos das disciplinas mencionadas, que há no curso de Pedagogia da UFMA Campus Codó/MA a oferta de disciplinas específicas voltadas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Destacamos ainda, a oferta da disciplina de “Identidade e gênero nas religiões de matriz africanas”, pois o município de Codó é conhecido e reconhecido pela presença e o engajamento social das religiões de matriz africanas na cidade, sendo mesmo referência na região.

Ressaltamos que no ano de 2017 foi homologado, pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que orienta os conteúdos que deverão ser ofertados em todas as escolas, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A BNCC trouxe implicações para a formação de professores, sendo homologado no ano de 2019 a Base Nacional Comum, Formação que irá promover uma revisão curricular em todos os cursos de formação de professores espalhados pelo país para atendimento a esse novo documento. O que analisamos, para este estudo foi o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UFMA/ Codó, elaborado no ano de 2018, antes de tal reformulação acontecer. Portanto, entendemos que a oferta de tais disciplinas podem ser identificadas como possíveis lugares de apropriação de

saberes ubuntu por parte dos/as discentes, ao trabalhar com as religiões de matriz africana, por exemplo, compreendendo a importância das relações interpessoais nesses espaços, bem como a importância da comunidade para essas religiões, em que o/a estudante pode associar aos saberes e valores do Ubuntu.

Algumas reflexões

Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, não queremos trazer conclusões ou considerações finais, mas apenas algumas reflexões, que são possíveis na etapa em que este estudo se encontra.

Como vimos, no Brasil as universidades acabam por reproduzir o racismo que estrutura nossa sociedade, e tal fato se faz presente nas dificuldades de acesso e permanência de afrodescendentes nesses espaços, na negação e/ou marginalização dos saberes e conhecimentos africanos em currículos de cursos, pelo epistemicídio promovido, dentre outros.

A academia, ainda hoje, se apresenta como um espaço colonizado, e dessa forma precisamos fazer re-existência também nesses espaços, como nos sugere Conceição Evaristo na poesia, “Aquilombar” “[...] é tempo de formar novos quilombos em qualquer lugar que estejamos”.

A decolonialidade e a afrocentricidade, se apresentam como paradigmas que, se adotados podem promover a desestruturação dessa colonialidade ainda presente nas academias brasileiras. Também o Ubuntu, pressuposto filosófico pode e deve colaborar na construção de relações interpessoais mais humanas, igualitárias e respeitadas, reconhecendo a humanidade de todas as pessoas, colaborando na reeducação das relações étnico-raciais.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia. In: ASANTE, Molefi Kete. **Ensaio Filosófico** Trad: Renato Nogueira. V. XIV, Dez. 2016. Disponível em: http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIV.pdf. Acesso em 23 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: PR/Casa Civil, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 out. 2019.



BRASIL. Presidência da República. **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 16.639, 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”. Brasília, DF: PR/Casa Civil, [2008]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 23 ago 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3/CNE/CP, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 001/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 002/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 002/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a30-do-outro-como-nc3a30-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em 10 jun. 2020.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia: condições e possibilidades da legitimação**. Maputo: Editora Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2013.

CHAU, Roberto. Sobre a África: Questões, Tradições e Ubuntu. Pensando os ritos de iniciação em Moçambique. **Revista Teias**, v. 14, n. 35, 2014. p. 38-58.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. v.31, n.1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00051.pdf>. Acesso em 8 mai. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em 30 mai. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Elmo de S.; Melo, Keyla R.A. **Educação do Campo: reflexões políticas e teórico metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas**. São Luís: EDUFMA, 2018.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 97-119, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/886>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n.94, junho/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em 19 jun. 2020

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia ubuntu. **Prometeus Filosofia**. V. 9, n. 21, Dez. 2016, p. 231-245. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/5698>. Acesso em: 13 nov. 2020.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista ABPN**. v. 3, n. 6, nov.2011/fev.2012, p. 147-150. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020

NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaios Filosóficos**. v. VIII, dez. 2013, p. 139-155. Disponível em: http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. Kemet, Escolas e Arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a Lei 10.639/03. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino. Centro Federal de Ed. Tecnológica – CEFET. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kati%C3%BAscia_ribeiro_-_dissertac%C3%A7%C3%A3o_final.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2010.

RAMOSE. African philosophy through Ubuntu. Trad.: Arnaldo Vasconcelos. Harare: Mond Books Publishers, 1999. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_a_%C3%A7tica_do_ubuntu.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros, [201-?] Disponível em: <http://edufn.ufrn.br/bitstream/123456789/880/1/RECONHECIMENTO%20DA%20HIST%C3%93RIA%2C%20CULTURA%20E%20DIREITOS%20DOS%20NEGROS%20BRASILEIROS.%20SILVA%2C%20Petronilha%20Beatriz%20G..pdf>. Acesso em 14 out. 2020.

UFMA. Campus VII/Codó. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Codó: UFMA/ Campus de Codó/MA, 2018.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. Demandas de um pensamento afro-brasileiro: aspectos filosóficos. In: SANTOS, Franciele Monique Scopetc dos; CORREA, Diogo Silva (orgs). **Ética e filosofia: gênero, raça e diversidade cultural**. Porto Alegre, RS: Ed. Fi, 2020.

AS NUANCES DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTOS DA TEMÁTICA AFRODESCENDENTE

Marli de Lourdes Sousa Silva

Resumo: Estes escritos surgem a partir de uma atividade de formação continuada realizada com os professores alfabetizadores do NCSA- Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização na cidade de Altos-Piauí, que aconteceu no mês de novembro do ano de 2019, onde tivemos a oportunidade de dialogar com os referidos professores que trabalhavam nas turmas do 2º ano e que participavam da formação continuada em serviço. O texto traz como objetivo descrever uma experiência formativa sobre a temática afrodescendente. Nesse sentido, tivemos a oportunidade de dialogar na formação a respeito da temática afrodescendente por meio de oficinas, numa perspectiva de reflexão suscitada, a partir do debate do livro infantil “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, com a construção de bonecas de papel jornal. Na oportunidade procuramos levantar questionamentos que potencializasse a gestão de sala de aula quanto à essa temática desafiadora que surge constantemente no contexto escolar, como a indiferença e o preconceito, principalmente contra a cor. A Formação vivenciada por eles foram replicadas em todas as turmas do ciclo de alfabetização nas escolas da cidade e em algumas escolas do campo da cidade de Altos, com atividades lúdicas desenvolvidas em sala que levou os alunos a perceberem a grande contribuição da diversidade para construção da sociedade brasileira, e posteriormente, as turmas socializaram as produções com a comunidade escolar. A escola, e conseqüentemente, a sala de aula deve ser valorizada como espaço plural, onde todos tenham a mesma possibilidade de ensino aprendizagem. Dessa forma é necessário que estejamos preparados para vivermos em harmonia nessa sociedade. Assim convidamos todos a refletirem conosco, a respeito deste tema tão necessário para os dias atuais, que é o respeito ao outro, principalmente no que se trata das diferenças.

Palavras-chave: Formação continuada. Afrodescendente. Ensino aprendizagem.

Introdução

O repertório de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos pelos professores durante o percurso formativo vivenciado na formação inicial, por meio do currículo contemplado da formação docente, deve suscitar reflexões a respeito do trabalho, com a temática afrodescendente para os anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito ao contexto dos professores alfabetizadores por meio de suas práticas pedagógicas, o qual se constitui tema de interesse nestes escritos. Nesse sentido compreendemos a importância das mudanças já ocorridas ao longo dos anos, principalmente no que se trata na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que evidencia, através do Art.26, no seu parágrafo 4º, em que



destaca “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (BRASIL,1996).

Dessa forma, ao retratarmos sobre educação no contexto contemporâneo percebemos que ela se constitui como possibilidade de proporcionar novas compreensões quanto a relevância da contribuição do negro na constituição do povo brasileiro, bem como reconhecermos a herança deixada por esses antepassados em nossos costumes, tradições, e demais elementos incorporados em nosso cotidiano.

Ao se tratar da temática, em que se tem o termo afrodescendente, é possível entendermos sobre indivíduos com descendência de famílias de origem africana, conforme expressa Souza (2014). O que ao longo dos anos nos leva a crer na ampliação da compreensão desse termo, até novas interpretações que impactam as crianças afrodescendentes presentes no contexto escolar dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Altos, local a que nos reportamos. Diante desse entendimento, é compreensível reiterarmos que a educação se torna um essencial instrumento de formação, para qualquer indivíduo viver e interagir em sociedade, e assim, abrir caminhos para ampliação da cidadania e respeito às diferenças, principalmente em se tratando da valorização da identidade.

No contexto educacional percebemos várias atualizações nas leis dos anos de 2003 e 2008, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Artigo 26-A, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígenas”. (BRASIL,2003;2008) Com isso, oportunizando a inclusão de valores culturais nos currículos escolares, como forma de reconhecer tamanha dívida social para com os africanos e seus descendentes.

Em se tratando dessa temática, é possível percebermos a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em que evidencia:

Políticas de reparação voltadas para a educação dos negros (*afrodescendentes*) devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (Brasil, 2004, p.11, grifo nosso).

Por essa razão notamos que as diretrizes privilegiam discussões que apontam uma relação de aprendizagens entre os povos brancos e negros, mediados, através

de suas histórias incorporadas ao currículo. É possível percebermos que as temáticas em destaques são estudadas na formação docente, através da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira contemplada por ementa específica, oportunizando aos futuros professores a unidade teoria/prática. Dessa forma, permitindo a aquisição de saberes específicos, através das atividades desenvolvidas durante todo percurso formativo, e contribuindo assim, para a preparação de futuros/as educadores/as qualificados, os quais tenham possibilidades de discutir sobre a diversidade cultural nas salas de aulas e possam realizar a transposição didática, através de sua prática docente.

Nessa perspectiva compreendemos a partir da Resolução de N° 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), e para a formação continuada. O capítulo do livro da Secretaria de Educação Básica intitulado, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL,2015), contempla um designer propositivo para os profissionais do magistério da educação básica, procurando atender em seu currículo ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Ao longo da organização deste artigo, nenhum estudo foi encontrado sobre a temática apresentada que tivesse como foco o conto, Menina Bonita do Laço de Fita e, algum trabalho de oficina com boneca de jornal, produzindo releitura da personagem protagonista do conto. Mediado por essa contextualização elencamos como questionamento: Como a formação continuada do NCSA – Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização tem contribuído para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, quanto à reflexão sobre as questões étnico raciais em turmas do ciclo de alfabetização?

Para tanto, este artigo tem por objetivo descrever uma experiência formativa sobre a temática afrodescendente, a partir de uma atividade de formação continuada realizada com os professores alfabetizadores do NCSA – Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização na cidade de Altos-Piauí, que aconteceu no mês de novembro do ano de 2019. Nessa atividade tivemos a oportunidade de dialogar com os referidos professores que trabalhavam nas turmas do 2º ano, participantes da formação continuada em serviço, através da Política implementada nesse município no ano de 2019. Trabalho que foi efetivado após término da política pública de formação continuada para professores alfabetizadores do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Para este estudo, nos apoiaremos em Souza (2014), Brasil (1996, 2003, 2004, 2008, 2015), Abreu (2014,2015), Tardif (2002), Freire (1996) Franco (2012) Boakari (2003), entre outros.

Formação Continuada no Contexto do Novo Ciclo de Alfabetização

No processo de implementação, no âmbito do Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização no município de Altos, foram incorporados a essa política local, o eixo formação continuada presencial para os professores alfabetizadores, e os cinco princípios que orientavam as ações do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa promovido pelo Governo Federal, com a participação articulada dos governos estaduais e municipais. Conforme esse programa (Brasil,2015):

A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de sala de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas. A construção da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexo sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação. A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudos durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares. O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, 2015, p.27-28)

Desse modo, todo o planejamento das formações ao longo do ano era adequado a esses cinco princípios, os quais permitiam uma maior operacionalização das ações formativas vivenciadas pelos professores do novo ciclo sequencial de alfabetização, experiência que nos possibilitou a nossa atuação como formadora durante os anos de 2019 e 2020. Essa experiência ocorreu com os professores lotados em turmas do 2º ano, em escolas da cidade e do campo, no município de Altos, em que foi realizado periodicamente, através de formação continuada e estruturadas com encontros quinzenais. Assim foi contemplado uma formação que priorizasse a unidade teoria/prática, frente as demandas surgidas no contexto alfabetizador, alinhado à necessidade do processo formativo para a diversidade, propiciando assim aos professores, à aquisição de novos conhecimentos, competências, habilidades

e qualificações adequadas à sua atuação docente frente ao processo de ensino aprendizagem.

Para Imbernón (2010, p.56), a formação continuada deve acontecer a partir de “situações problemáticas, no contexto em que se produzem e permitem compartilhar evidências e informação e buscar soluções”, nos levando a perceber a importância dessa formação, e passarmos a ter como foco as necessidades formativas reais dos professores.

Foi justamente por essas nuances que as formações em serviço, no município de Altos aconteceram, por meio de estudos teóricos e situações didática de práticas pedagógicas inovadoras que os ajudassem os professores a levarem aos seus alunos, situações reflexivas como contribuições na transformação de atitudes preconceituosas para valorização e respeito quanto às diferenças. Dessa forma trata-se de ações que combatem situações de preconceito, discriminação e racismo que acometem o espaço da sala de aula ou o contexto escolar.

Nesse sentido, um ponto que nos chamou atenção foi quanto à formação para a diversidade, através da leitura da dissertação com a temática, “Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras”, de autoria de uma professora alfabetizadora que participou das formações do PNAIC no município, por alguns meses antes de sua aprovação para cursar a pós-graduação na UFPI – Universidade Federal do Piauí. Em um dos tópicos de sua dissertação era assim descrito, “como outras observações relevantes”, e afirma, através dos resultados da pesquisa que:

compreendemos que há necessidade de pensarmos em avançar na educação, trabalhando de forma diferenciada, trazemos como sugestão o “repensar” sobre a formação de professoras/es, o processo de formação continuada, que pode acontecer através de reuniões, seminários, debates, discussões, a análise deste texto relacionado à pesquisa de Mestrado, como alternativa para desenvolvermos trabalhos futuros na secretaria de educação no município de Altos, pensando melhorar a qualidade do ensino e ter mais sensibilidade para atuar com as discussões que envolvem as relações sociais construídas na escola. (ABREU, 2014, p.153).

O município de Altos intensificou as formações continuadas em serviço com os professores do ciclo de alfabetização no ano de 2013, período em que o PNAIC foi implantado em Altos. Trata-se de uma política nacional de formação de professores que, no entanto, a temática sobre afro descendência foi trabalhada pelo ciclo de forma interdisciplinar, através da sequência didática, contemplando o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra.



Foram vários anos com essa estratégia, o que no ano de 2019, nos levou a refletir quanto à organização do planejamento mensal referente ao mês de novembro, em que a estrutura de uma ideia inovadora teve como material de apoio o conto, “Menina bonita do laço de fita”, produzindo uma releitura da protagonista da história, através de uma boneca feita com jornal. Isso passou a aguçar a sensibilidade dos professores, para cada um construir sua estratégia e depois propiciar esse momento semelhante de produção com as crianças em sala.

Nessa iniciativa orientamos toda a construção da releitura da boneca, bem como a produção das vestimentas produzidas com materiais alternativos. Essa demanda formativa, também foi alimentada a partir de uma ideia germinada a partir do evento o qual participamos numa formação em Brasília. Era uma exposição de releitura com desenhos, pinturas e construção com materiais de sucata sobre a história dos personagens negros, que fortemente contribuíram na formação da sociedade. Houve também, a leitura de uma Dissertação de Mestrado de uma professora que trabalhou conosco alguns meses no ciclo de alfabetização, e teceu algumas contribuições a respeito da formação continuada, para que pudéssemos discutir sobre questões urgentes nas escolas, como por exemplo, as raciais.

Todas essas experiências foram potencializadoras para que pudéssemos contemplar a necessidade formativa no nosso contexto como formadora, propiciando aos professores refletirem a respeito de sua prática docente diante de determinadas demandas gerada em seu ambiente de trabalho. Quanto essa assertiva Freire (1996, p. 43) afirma que é:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Dessa maneira, a experiência com o trabalho em oficinas, permitiriam aos professores refletirem quanto às suas potencialidades, para desenvolverem atividades envolvendo um tema tão desafiador, que é o da diversidade cultural no cenário atual, e assim, ajudariam eles a pensarem práticas inovadoras que venham contribuir para a formação de indivíduos conscientes, desde cedo, respeitando seu próximo, num cenário propício ao preconceito tão acentuado pela sociedade brasileira. Para Boakari (2003, p. 25), “o indivíduo precisa de uma formação que lhe possibilite o desenvolvimento de identidades refletidas como membro de um grupo em termos de gênero, raça, etnia, local, nacional e global”.

Corroboramos com a afirmação do autor, pois compreendemos que a formação é de suma importância para fazer com que o conhecimento seja considerado uma ponte para o indivíduo refletir sobre práticas preconceituosas, tão estão presente na sociedade e no contexto escolar. E a escola é considerada um espaço para se reconhecer todas as relações que estão envolvidas nesse processo, de fundamental importância para aprenderem o quanto as diferenças podem nos trazer aprendizados bastante significativos, e assim convivermos de forma harmoniosa no nosso local de origem, bem como desenvolvermos uma relação com os demais grupos.

É nesse sentido, que a educação escolar deve ser trabalhada de tal modo que os indivíduos possam participar dela e viver além da sociedade em que participa, para então poder participar ativamente de outros grupos em outros lugares, lhe sendo propiciado uma educação para um mundo sem fronteiras (BOAKARI, 2003), e assim, todos reconheçam a importância de sua postura diante da questão do respeito ao próximo.

Para Abreu (2014.p.68), “a escola precisa preocupar-se com um ensino que promova uma interação com mais humanidade e dignidade entre as pessoas, trazendo mais debates sobre questões sociais e temáticas a envolverem todos os grupos sociais deste espaço”. Pois, dessa forma compreenderemos determinada facilidade na multiplicação de conhecimentos apreendidos na escola, que passará a ser uma grande rede de combate ao preconceito, permitindo que possamos conviver numa sociedade mais justa e com equidade para todos. Pois a escola e, conseqüentemente, a sala de aula deve ser valorizada, enquanto espaço plural onde todos tenham a mesma possibilidade de ensino aprendizagem. Dessa forma é necessário que estejamos preparados para vivermos em harmonia nessa sociedade, tão conflituosa e cheia de diferenças. O que nos leva a compreender as práticas pedagógicas, como caminho a serem percorridos e valorizados no âmbito escolar, favorecendo o ensino que promova essas questões.

Nesse sentido, para Franco (2012, p.164), “as práticas pedagógicas deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial, que vai transmutando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem”.

Percurso Metodológico

A socialização de aprendizagem apresentada no **VII CONGEAfro** – Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: afrodescendentes em narrativas cotidianas – Internacional, o qual nos possibilitou a escrita deste artigo, foi uma experiência vivenciada através da formação continuada realizada no mês de



novembro de 2019, com os professores do Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização – NCSA. Os professores mediados pelo reconhecimento do conto *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado passaram a conhecer o processo criativo da autora para o conto, através da disponibilidade de pesquisa feita em sites da internet a esse respeito, e anexado ao planejamento mensal. Assim, provocou profundas reflexões a respeito da temática apresentada e puderam desenvolver várias práticas pedagógicas ao longo do referido mês, para trabalhar com a temática afrodescendente, propiciando aos anos do ciclo de alfabetização, o conhecimento de histórias de vários personagens negros dos diversos cenários culturais, os quais contribuíram fortemente em diversas áreas na cultura, na política, na moda, no esporte, na arte, na arquitetura, entre outros.

A literatura infantil foi utilizada como um instrumento mobilizador complementar para a educação formadora do respeito e auto reconhecimento como um ser diferente e único, em que os professores participantes dessa oficina puderam experienciar uma prática lúdica para trabalhar uma temática tão desafiadora. Dessa forma, eles apresentaram aos estudantes durante a realização de suas práticas em sala de aula, algo comum para eles que era o brincar, e assim levá-los a se colocarem no lugar do outro, mesmo numa posição de brincadeira, mas retirando da vivência, uma lição de vida que poderia ser aplicada pra vida toda.

Ao proporcionarmos aos professores a produção da boneca de jornal, como releitura da personagem do conto, *Menina Bonita do Laço de Fita*, eles seguiram uma pequena sequência de passo a passo para a produção da boneca e seus acessórios, como roupas, sapatos, cabelos, cachecol, entre outros. Usaram também, em todo designer, materiais reciclados, como jornal, sacolas, sacos de embalagens para presentes, fitas, lã, entre outros. E assim, todos puderam sentir, no contexto da produção, seu lado criativo ao se lançarem na produção de sua boneca e sentiram na experiência, o prazer de aprenderem novos saberes que os ajudariam no contexto de sua prática. Trata-se, portanto, de oportunidades diferentes na transposição de um conhecimento, tão necessário para as crianças que estão em fase de desenvolvimento de sua personalidade.

E assim, já com a habilidade desenvolvida, após a aquisição de saberes que os ajudem a articular suas práticas pedagógicas, todos os vinte e dois professores lotados em turmas do 2º ano, em escola da cidade e escola do campo, puderam multiplicar essa prática em suas turmas com seus alunos, proporcionando a eles o mesmo encantamento que sentiram, ao trabalhar com a atividade durante a formação continuada. Para (TARDIF,2002), os professores incorporam, mobilizam e produzem saberes que são plurais, temporais, heterogêneos, situados e personalizados em

contextos diferenciados. Portanto, partindo dessa compreensão entende-se que tais saberes plurais potencializam a prática e as atividades a serem desenvolvidas em sala. Principalmente quando nos reportamos ao ensino e aprendizagem nas turmas do ciclo de alfabetização, pois aqui, se exige dos professores e, de suas atuações nessas salas para que possam alfabetizar todos os alunos, propiciando a eles o incentivo em seguirem os estudos nos anos seguintes, aptos a acompanharem, em conformidade ao bom nível de proficiência.

A literatura escolhida foi apresentada como recurso fundamental no auxílio frente a essa tarefa, a qual teve um valor significativo para desenvolvermos com êxito o que nos propomos realizar com os professores alfabetizadores, pois percebemos o quanto a obra nos permitiu refletir a respeito dessas questões étnico-raciais.

Nesse sentido acreditamos, por termos tido contato com os professores cotidianamente nas formações, que os relatos produzidos ao longo dos encontros com as socializações das experiências em forma de atividades realizadas em sala, e o compartilhamento dos registros fotográficos e áudios, ter sido a experiência que permitiu dá oportunidade a muitos alunos, família e funcionários da escola a participarem desses momentos.

Assim como, também, as atividades realizadas em sala, no contexto da escola ou desenvolvido em casa, afetando muita gente, pois o envolvimento permitiu a socialização dos conhecimentos apresentados pela professora, através da partilha dos alunos, ou até mesmo pela pesquisa realizada em casa.

E ainda, nas produções de cartazes, contação de história, apresentação teatral, vídeos, que culminou com a organização das atividades, envolvendo toda a comunidade escolar com o dia D considerado o dia da culminância das atividades em todas as turmas e ou/escolas, pois algumas das escolas trabalharam coletivamente.

A exemplo da Unidade Escolar Modestina Monte, que organizou evento, contemplando todos seus alunos de 1º a 9 ano do ensino fundamental, em que estivemos presente e pudemos contemplar, tanto a organização, como o empenhos dos demais coadjuvantes, para demonstrarem aos visitantes, o trabalho realizado por eles ao longo de todo percurso das atividades propostas pelos professores anteriormente. Só assim permitiu o protagonismo dos alunos e professores nesse fomento, que proporcionou conhecimento para grande número de pessoas, tanto da cidade como do campo, e assim pensarmos que, grandes são as possibilidades de termos um público futuramente menos preconceituoso, graças a uma semente plantada através dessa atividade de intervenção em rede.

Comprendemos que, através dessa proposta de intervenção, oportunizamos aos professores um processo formativo inovador, em que eles puderam reelaborar



seus saberes em vários aspectos, pois, mesmo a disponibilização do planejamento mensal apresentar alguns indicadores para organização de sugestões com atividades práticas, todos puderam adaptá-las à sua realidade escolar, e ambos desenvolveram as atividades com muita responsabilidade.

Assim, pôde-se verificar que eles demonstraram muito envolvimento e compromisso com o seu fazer pedagógico e nenhum deixou de apresentar essa intervenção em suas salas. Trabalharam de forma coletiva na escola, com a parceria dos professores das outras salas, para realizarem as atividades em comum. Alguns dos professores nos relataram em formação, que a maneira como vivenciaram a experiência com a construção da boneca na formação continuada, fez com que se sentissem, por alguns momentos, como se tivessem retornando a serem crianças. O que, segundo eles foi um sentimento muito bom, ao ponto de tecerem agradecimentos pelo cuidado e pela forma de mediação durante todas as formações.

Considerações Finais

Este artigo propôs descrever uma experiência formativa sobre a temática afrodescendente, a partir de uma atividade de formação continuada realizada com os professores alfabetizadores do NCSA – Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização, na cidade de Altos-Piauí, que aconteceu no mês de novembro do ano de 2019, levando-nos a questionar a respeito de, como a formação continuada tem contribuído para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores quanto à reflexão sobre as questões étnico raciais em turmas do ciclo de alfabetização. Isso porque é compreendida como necessidade que se apresenta pelo contexto de ações discriminatórias vivida pela sociedade nesse universo racista, onde a ignorância intelectual e moral tem provocado grandes impactos negativos, afetando a população e os alunos em seus diversos contextos de discursos, ou até mesmo, determinadas atitudes influenciadas pelos discursos que escutam e veem frequentemente, seja em casa, na mídia, na rua ou até mesmo na escola.

Após todo percurso apresentado chegamos ao entendimento da grande contribuição do Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização para o trabalho, com a temática afrodescendente, no que diz respeito às questões étnico raciais, principalmente no ano de 2019 com um trabalho inovador, sendo vivenciado, na prática, pelo professor. Também, foi estendido para um planejamento durante todo o mês com atividades que propicie, juntamente com as crianças, a produção de bonecas com materiais recicláveis, exposição das produções, desfiles dos alunos com as bonecas produzidas por eles, desfile dos alunos em trajes africanos, palestras, produção de cartazes,

dramatização do conto Menina Bonita do Laço de Fita, exibição de vídeos, atividade de desenho e pintura sobre o tema Consciência Negra, além de produção escrita.

Ainda, quanto a contribuição do NCSA percebemos que várias temáticas teóricas e práticas tem sido pensada para as formações, planejadas com foco na necessidade coletiva do grupo de professores, coletadas através dos relatos socializados pelos professores das atividades realizadas na escola, ou até mesmo nos momentos de escuta das partilhas das experiências destes, gerando com isso as demandas para os encontros de planejamentos e/ou das formações.

Nesse contexto entendemos que a educação deve ser compreendida como aliada para propiciar mecanismos de superação, na transformação da sociedade, não como salvadora da pátria, mas como possibilidade de rompimento com as amarras da ignorância para a emancipação do cidadão. Pois a própria constituição, em seu artigo 205 afirma que, a “educação é direito de todos” e, nesse sentido, a forma de efetivar esse direito seria ensinando as crianças, através de práticas refletidas desde os seus primeiros anos escolares. Aqui destaco a oportunidade da experiência através de algo próximo às suas vivências, como por exemplo, a boneca, num contexto de ludicidade, que conduz essas crianças a viverem com as diferenças, primeiro nas brincadeiras, para se estender à vida social, em que se torna necessário aprendermos a conviver com as diferenças, seja ela de qualquer natureza.

Para tanto, e ainda pela compreensão de que a tarefa de ensinar é questão considerada complexa, necessitamos estar, enquanto professores, em constante processo de desenvolvimento profissional, por meio da formação continuada, seja participando de cursos de pequena duração, ou de extensão, ou pedagógicos, mini cursos, reuniões, especialização, mestrado ou doutorado. Enfim necessitamos estar permanentemente aprendendo para ensinarmos e bem, na expectativa de que todo esse investimento de qualificação possa também impactar na aprendizagem dos nossos alunos.

Assim podemos afirmar que essa experiência, também nos afetou fortemente como formadora que fomos, nos mobilizando a estarmos em constante processo de observação frente às necessidades dos professores alfabetizadores que acompanhamos ao longo desses anos. Isso, nos levou a fazer investimentos em pesquisas outras, nos ajudando nos processos inventivos para formação continuada que tiveram significativa relevância no contexto local, direcionando para as necessidades dos que participaram conosco desse processo de formação continuada, como também acreditamos ser importante para os demais professores que tiverem a oportunidade de ler este artigo.

Estes escritos, nos leva ainda à compreensão da forte potência quanto ao trabalho com esta proposta de intervenção, a partir da leitura do conto, Menina Bonita do Laço de Fita, desencadeando atividades positivas para se trabalhar com as crianças, quanto a temática da identidade afrodescendente. Dessa forma, permitindo que elas aprendessem sobre essa temática de forma lúdica e prazerosa, para que, de fato aprendam e coloquem em prática por toda vida, comprovando o seu impacto positivo.

Isso nos possibilitou ainda, como formadora participar, pela primeira vez, de um congresso online recentemente no **VII CONGEAfro** – Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: afrodescendentes em narrativas cotidianas – Internacional, que nos levou a produzir outra personagem boneca, e apresentá-la na socialização de experiência nesse evento. Essa boneca se tornou a companheira da primeira releitura que fizemos da personagem Menina Bonita do Laço de Fita, para apresentação na oficina com os professores alfabetizadores, proporcionando o sentimento de gratidão pela publicação dessa significativa experiência nos anais do evento. Efetivamente foi uma vivência gratificante para o momento em que estamos vivendo, como nossa qualificação profissional, cursando o mestrado em educação pela Universidade Federal do Piauí.

Referências

ABREU, Antonia Regina dos Santos. **Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. 2014

BOAKARI, Francis Musa. Necessidade do milênio: a escola contra as exclusões. **Linguagens, Educação e Sociedade**, EDUFPI, Teresina, n. 9, p. 19-33, jan./dez. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 dez. 2020.

BRASIL. Lei n.10.639, de 09 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 23 dez.2020.

BRASIL. Lei n.11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.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 21 dez.2020.

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

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 22 dez.2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Caderno de Apresentação/ Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2015.76p.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** - São Paulo: Paz e Terra.1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** - Porto Alegre: Artemed, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coleção Barquinho de Papel)

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil Africano.** -1ed.-São Paulo: Ática,2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA E O “HOMEM NOVO”: PROJECTO EDUCATIVO E SIGNIFICADOS SOCIAIS NO PÓS-INDEPENDÊNCIA

Gilberto Daniel Rafael & Roberto da Costa Joaquim Chaua

Resumo: O processo de construção da nação moçambicana é historicamente alicerçado na epopeia de um povo oprimido e que “marcha” em busca da independência, liberdade e inclusão, num contexto de vida em que a “civilidade estereotipada” é requerida como caminho. A marcha, como refere Mazula (1995), compreende-se a partir da herança de uma educação colonial que visava modelar o homem servil, despersonalizado e alienado das suas raízes mais profundas. A independência dá corpo ao percurso pela liberdade em sede dum processo de construção de um projecto de mudança social - “sociedade nova” - iniciado nas zonas libertadas, visando a formação do “Homem Novo” - livre de concepções supersticiosas e subjectivas da sociedade capitalista colonial. Na intenção de tecer interrogações ao processo, o presente texto aborda a educação moçambicana através de narrativas que aludem a ideologia do “Homem novo” constante do projecto educativo da pós-independência. Busca compreender, doutro modo, o conjunto dos alcances deste desiderato, ao longo da caminhada, histórico e política do país, entendendo a busca pela emancipação como a expressão dum querer ser sujeito da sua própria história, e não objeto/matéria do potentado colonial. Essa busca se faz através da leitura de diferentes teóricos e da imersão nos significados sociais e educativos apresentados no período em referência por um grupo de professores-estudantes da Universidade Rovuma.

Palavras-chave: “Homem novo”. Educação Moçambicana. Sociedade Nova.

Considerações Iniciais

Temos vindo a desenvolver desde o ano de 2015, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Cotidiano Escolar, GEPECE, uma pesquisa com narrativas de cerca de Sessenta e oito (68) professores-estudantes do curso de Ensino Básico do regime EAD, da então Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula, actual Universidade Rovuma. Nosso foco atenta-se à complexidade das relações sociais e educativas, e parte da ideia de que não devam ser aprisionadas pelos olhares dicotómicos que a ciência moderna pareceu nos sugerir. Buscamos com esta pesquisa desenvolver a ideia de que as narrativas docentes podem nos potenciar a aprendizagem sobre os contextos educativos de Moçambique, indicando como o cotidiano escolar é resignificado a partir das *mil maneiras* de narrar desses professores.

O texto, ora em apresentação, assume seu carácter ensaístico e é um recorte que se faz a partir da alusão aos anos 80 (pós-independência de Moçambique). O Homem Novo e suas diferentes relações sociais e políticas referenciados em seis (6) narrativas desses professores-estudantes. Embora pensemos que tais narrativas nos

permitem uma possibilidade de compreensão de uma pedagogia dos anos 80 em Moçambique, nossa intenção, aqui, circunscreve-se à eleição dos apontados nessas narrativas, buscando possibilitar a interrogação dos significados sociais do Homem Novo e da pós-independência a partir das configurações sociais de hoje.

Estamos cientes de que o processo de construção da nação moçambicana é historicamente alicerçado na epopéia de um povo oprimido, e que “marcha” em busca da independência, liberdade e inclusão, num contexto de vida em que, pelos problemas sociais e dramas existenciais vivenciados, a “civilidade estereotipada” é requerida como caminho. A marcha, refere Mazula (1995) compreende-se a partir da herança de uma educação colonial, que visava modelar o homem servil, despersonalizando-o e alienado-o de suas raízes mais profundas. A independência dá corpo ao percurso pela liberdade em sede dum processo de construção de um projecto de mudança social – “sociedade nova” – iniciado nas zonas libertadas, visando a formação do “Homem Novo” – livre de concepções supersticiosas e subjectivas da sociedade capitalista colonial.

Na intenção de tecer interrogações ao processo, o presente texto aborda a educação moçambicana, através da interrogação epistemológica da ideologia do “Homem novo” constante do projecto educativo da pós-independência. Busca compreender, doutromodo, o conjunto dos alcances deste desiderato ao longo da caminhada histórico política do país, entendendo a busca pela emancipação como a expressão dum querer ser sujeito da sua própria história, e não objeto/matéria do potentado colonial. Essa busca se dá, com base em leituras de diferentes teóricos, e da imersão nos significados sociais e educativos apresentados no período em referência. Assim, a leitura e interpretação de obras de autores, abordando sobre a história da Educação em Moçambique, casos de Mazula (1995), Buendía (1999), bem como Castiano e Ngoenha (2013). O diálogo com esses e outros autores evidencia a necessidade de repensar as concepções objectivas e subjectivas sobre o projecto educativo Moçambicano e os ideias de *Homem Novo* na dita *Sociedade Nova*.

O Contexto da Pós-Independência e Educação: Crise de Identidade?

O projecto colonialista de uma nação moçambicana tem génese nas concepções europeias fundadas pela Conferência de Berlim. Entretanto, a luta pela independência nacional conferiu uma unidade que nos fazia compreender como Moçambique é multicultural e multiétnico, o que, por si só, pressupõe a existência duma rica e diversificada cultura expressa em tradições diversas. O que unia a nação, portanto, era o desiderato da luta pela independência nacional. Buendía (1999, p. 121) confere esse significado, ao referir que, “a luta de libertação nacional é em si própria



um processo de criação de uma nova realidade”, e ainda, ao reforçar a ideia de que na nova realidade, “não há antagonismos entre as realidades da existência de vários grupos étnicos e a unidade nacional”.

Assim, toda discussão que se aflora com a Luta de Libertação parte da premissa da existência e desenvolvimento duma consciência, no seio das comunidades unidas em torno dos movimentos nacionalistas (MANO, UNAME e UDENAMO),³⁰ da necessidade de libertação do jugo colonial português. Essa consciência legitima a ideia aglutinadora de Eduardo Mondlane, o fundador da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Segundo Mondlane (1975, p. 214), a sociedade nova resultaria da destruição da estrutura colonial e implantação duma nova estrutura política, econômica e, sobretudo, estrutura social, ou seja, “(...) a construção duma vida nova nas zonas libertadas é uma necessidade de luta de libertação nacional” (BUENDÍA 1999, p. 127),

Há aqui, a ideia subjacente de que, efectivamente, a abordagem em torno da nova realidade não é externa aos indivíduos. A nova realidade que se almejava era parte do que um povo vivenciava e ansejava mudar: o desejo de ter vida, o desejo de ter sua vida de volta. Portanto, a nova sociedade resultaria do que Mondlane (1975), citado por Buendía (1999) considerou como frutos da luta armada contra o colonialismo português, do estabelecimento duma ordem social democrática em Moçambique. Aqui, se considerava a emancipação do povo, e uma sociedade sem exploração. A nova sociedade seria crítica e criadora, reconhecendo-se que tal só seria possível com a educação.

Porém, como sabemos, Moçambique foi, durante séculos de colonização portuguesa submetido ao extenso dilaceramento. O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes, que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e das noções colonizadas, relegando muitos outros saberes, para um espaço de subalternidade, bem como, a sua não existência (SANTOS, 2010, p. 11).

Ao longo da história, ao continente africano, foi imposto um paradigma educacional da Europa (CASTIANO e NGOENHA, 2013), e nesta imposição, a educação escolar, grandemente alijada aos contextos africanos foi considerada, pela Europa e pelos educados sob sua hegemonia, como uma “arma” poderosa para conduzir os indígenas à civilização.

Historicamente podemos compreender que, com a independência de Moçambique em 1975, recrudesceram ideias que tinham como principal objectivo,

30 Estes tres movimentos foram unificados por Eduardo Mondlane formando uma única frente de luta pela independência moçambicana, a FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique.

“[...] destruir a Velha Sociedade, profundamente impregnada de vícios e defeitos, em que florescem as ideias conservadoras, supersticiosas, individualistas e corruptas [...]. Para construir sobre os seus destroços a Sociedade Nova” (MAZULA, 1995, p. 137). Na construção dessa “nova sociedade”, papel importante também era reservado à escola, onde a língua portuguesa foi oficializada, com o intuito de permitir uma “verdadeira unidade nacional” e, as línguas maternas/nacionais foram proibidas. Os ideais autóctones foram julgados como improcedentes na condução do país para uma sociedade livre da tradicionalidade e da burguesia.

Foi nesse contexto, que a primeira lei do Sistema Nacional de Educação aprovada pela Assembleia Popular de Moçambique em 1983, a Lei 4/83³¹, dizia bem, em sua parte introdutória, o que achava dos ideais autóctones, a que chamava de sociedades tradicionais:

Na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenómenos da natureza.

Pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzida no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça.

A lei concebia as práticas e os conhecimentos imanentes às sociedades tradicionais como responsáveis pelos processos de exploração. Assim, no Artigo I, do Capítulo VI da mesma lei constava que, “o sistema nacional de educação tem como objectivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista”.

Dessa forma, e embalada no espírito de construção da nova nação, a etnia, considerada arcaica e “feudal” era vista como incompatível, com o objectivo de construir a nação, com a unidade nacional, e desapareceria com a emergência do “Homem Novo”, alfabetizado, falando português e vivendo na aldeia comunal.

Essa visão da Frelimo, que confundia unidade e unicidade³², não só levou à recusa da diversidade das identidades e de interesses no seio da sociedade

31 Esta lei estabelece as primeiras diretrizes básicas sobre a educação em Moçambique após a independência. Disponível no portal do governo de Moçambique pelo http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/legisSector/es/edu_leg/leiSNE.pdf. A mesma viria a ser revogada pela lei 6/92 de 1992 com a intenção de atender a nova constituição e se adequar aos processos democráticos ora instituídos. A mesma também está disponível no portal do governo de Moçambique pelo http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/legisSector/es/edu_leg/reajusteSNE.pdf.

32 CHICHAVA (2008).



moçambicana, como também criou conflitos entre diferentes grupos. Era a procura da unidade a todo o preço, em nome de uma classe operária – ela mesma mistificada e virtual, sublimada no Estado – ignorando os diferentes conflitos entre os diversos segmentos da sociedade moçambicana.

Desses factos podemos depreender que, o pensar a educação nesse período exigiu uma reinvenção constante, pois, o país estava imerso a situações adversas e que podiam ser acrescidas à guerra civil que eclodiu logo após a independência.

Samora Machel emerge, de certeza, como ícone de todo esse processo pensatório sobre a nação. Sua busca de uma identidade para o processo educativo estava bem patente em seus pensamentos explícitos sobre a educação, que se centravam na compreensão do necessário investimento na capacidade humana. Samora dizia: “*Não podemos construir a felicidade e o bem-estar com bandidos e malandros; a inteligência é o factor decisivo do desenvolvimento*”.

Porém, podemos nos questionar sobre o fio propulsor da vida cotidiana nos espaços escolares. É sobre isto que os dizeres abaixo se relacionam.

Significados Sociais do Homem Novo vs uma Pedagogia da Vida Solidária

As narrativas, que anteriormente referimos, têm um enfoque biográfico-narrativo (BOLIVAR, 2002). Nossas categorias de análise, se cingem nas experiências escolares no pós-independência, e como se vivenciaram as reformas educativas face ao desiderato de *Homem Novo* na sociedade em construção. O conjunto de narrativas dos professores traz aspectos relevantes e significantes, para pensar a nostalgia que se institui como marca dos segredos, que escondem os dramas das vivências actuais nos contextos moçambicanos. Numa das narrativas, de um professor primário desde os anos de 1987 é possível notar que, a questão da educação no pós-independência se vislumbra – atravessando o signo *Homem Novo* – no entendimento dos processos instituídos para a produção, bem como a possibilidade de um trabalho colectivo e solidário:

É difícil encontrar alguém que não sinta na pele e que não reviva dia após dia os tempos de escola, no tempo de Samora Machel, pois, lembro que na minha escola, no secundário, nos murros e paredes laterais dos edifícios vinha sempre frases como, *fazer da escola o lugar para o povo tomar poder*. Estudávamos num período e noutro tínhamos de produzir na machamba escolar. Ai sabíamos que todo jovem devia estudar e produzir. Tudo era feito em comum (P-E 2)³³.

33 Ao longo do texto usamos as siglas P-E para designar os Professores – Estudantes.

Esse extrato da narrativa transportava o passado. Transportava a todos, no grupo de pesquisa, uns da geração dos anos 70 – que viram a independência enquanto crianças, outros da geração dos anos 80, que tinham uma vaga ideia da independência, senão o que leram nos livros de história ou ouviram nas aulas de educação patriótica.

Entretanto, se olharmos para a realidade Moçambicana com foco no período que vai da Independência Nacional, no ano de 1975 até a criação da primeira Lei do Sistema Nacional de Educação em 1983, Lei 4/83, e nos questionarmos sobre o *Homem Novo* nesse período, percebe-se que não se faz menção clara do alcance desses termos. Todavia há um subjectivo sentido de entendimento e euforia colectiva, um *Homem Novo* não passaria longe das expectativas do povo, o *eu* dono de si, livre para produzir para o seu sustento, sustento dos seus e para o desenvolvimento do País. O povo, nesse contexto, se via revigorado, filosofando pela vida do amanhã. Assim há o sentimento de que, agora, tempos novos, o novo torna o homem mais Homem, mais voltado para entrega ao trabalho, e aplicando suas energias para uma causa colectiva, a causa da nação.

Se nos atermos nesses momentos de reflexão e de partilha de vivências por parte dos integrantes do grupo de estudo e pesquisa, bebendo das experiências narradas pelos professores-estudantes, pode-se depreender que estudar nesse tempo era um desafio, mas igualmente um desiderato social, cultural e nacional:

Nós estudávamos tanto porque tínhamos sido confiados enquanto filhos do povo, na aldeia, a tarefa de demanda, muito cedo irmos a machamba da comunidade, onde cortávamos estacas, destroncávamos, juntávamos o capim e depois queimávamos, dependendo da idade enquanto os mais grandinhos capinavam e preparavam a terra para a sementeira. Ao meio dia depois duma forte Xima com verdura, dependendo do carril voltávamos a casa e nos preparávamos para a escola. Queria ser alguém no futuro. Ter vida nova, ser professor ou trabalhar na administração (P-E 5).

Há nessa narrativa um forte desejo identitário e cultural. O desejo de ser professor marcado em alguns dos relatos que estava associado ao contexto, onde na década de 80, com a expansão do ensino a demanda por professores era forte. E ser professor significava conhecimento, significava cultura.

Os professores recrutados para a nobre missão, implicitamente lhes desafiavam a serem agentes de mudança, capazes de “criarem” o “Homem Novo”. Enquanto agentes de mudança, se esperava que, nas palavras de Candau (1997, p. 308), “para assumirem novas tarefas e responsabilidades, como membros da comunidade e agentes de mudança no sistema social, o professor deve possuir novos conhecimentos, comportamentos e atitudes”. Tal pressupunha a compreensão da



realidade dos pais, dos desafios na pós-independência, num contexto de escassez de quadros nas diferentes áreas de governação e, sobretudo, escassez de profissionais da educação, capazes de darem resposta aos desafios formativos e da expansão da rede escolar na alfabetização, educação geral e técnica.

Procurando, nesse espaço de conversa, um melhor entendimento do que significava para cada um dos professores-estudantes o *Homem Novo*, e assim procurar desmistificar na década 2020 e interpretar, percebe-se que nas diferentes locuções, as narrativas retratam uma compreensão subjectiva, como se percebe a seguir:

Acho que, para mim, falar de homem novo é falar de um homem liberto do domínio colonial português, que além de sua língua local, nativa, domina a língua oficial e se comunica nela. Alguém que domine a ciência e a técnica e é capaz de produzir para si, para sua família e comunidade. É alguém que luta pela pátria, ama a sua pátria e é capaz de dar tudo por ela. É claro que agora as pessoas olham mais no dinheiro. (Risos) (P-E6).

O interessante nessa narrativa, e que não fugia muito dos discursos dos demais é a ligação entre a escola, o domínio da técnica e a produção. Sendo que a formação, se afigurava não profissional mas, geral e ideológica, em que os ideais de defesa da pátria, produção e patriotismo suportam uma educação assente na tríplice combater-produzir-educar. Segundo CASTIANO & GOENHA (2013), as escolas da FRELIMO assumem funções políticas ideológicas. A narrativa acima, do professor-estudante é esclarecedora a esse respeito.

A abordagem do “homem novo”, se enquadraria, mais assim, no campo político e ideológico, que no campo técnico-científico. Compreende-se que, para assegurar a expansão do ensino nos primeiros anos da independência, papel crucial é desempenhado pela educação, sobretudo com o recrutamento de novos professores e reciclagem dos “velhos”. Segundo CASTIANO & GOENHA (2013, p. 57), no dia 8 de Março de 1977, o presidente Samora Machel organiza um encontro com alunos que estão frequentando a 10ª e 11ª classes, com agenda de estudar como integrá-los imediatamente no aparelho de Estado. Assim como cobrir a falta de professores que se faz sentir.

A compreensão do que seja *Homem Novo* percebia-se das narrativas dos professores-estudantes ser subjectiva, ainda que carregada de imagens das suas vivências e realidade sócio-educativa no contexto do sistema socialista, vigorando na altura. Nas abordagens de outro professor-estudante percebe-se um avanço de época. E estava-se numa abordagem que remetia década de 2000:

Acho que o homem novo é alguém que domina a ciência e a técnica, tem uma visão mais universal. Compreende as mudanças que estão acontecendo na sociedade. Não está fixo a sua comunidade mas é aberto. Respeita a sua

cultura e a dos outros. Esse homem novo domina a sua língua local, a língua oficial portuguesa e outras pois percebe que o país não é uma ilha (P-E4).

No grupo de estudos e pesquisa compreendeu-se que, viajando nos currículas nacionais, as abordagens tendiam a formar um cidadão glocal. Ainda que o local estivesse presente nos 20% do currículo local havia aí uma carga universal. Uma formação técnico e científica, o respeito pelas culturas, como atesta a presença das línguas estrangeiras e o ensino bilingue.

Porém, essa compreensão por si só tem também, de certa forma, uma carga interpretativa subjectiva. Segundo FAIRCLOUGH (2001) citado por BALL & MAINARDES et al (2011:223), “os textos de políticas não são “fechados”, mas ao contrário, dão margem a interpretações e reinterpretaciones que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo”. Tal se pode depreender ao abordarmos o “Homem Novo” que, de forma implícita abre espaço, ainda que temporalmente definido e contextualizado, à compreensões e interpretações diferentes, dentro do espaço-tempo histórico de vivência dos sujeitos que buscam respostas nos textos políticos e educacionais. Cada geração, olhando para o seu tempo e política educacional vigente, bem como, o Sistema Nacional Vigente encontra no texto e nas ideologias implícitas subjacentes, face ao sistema económico e social vigente, um “Homem Novo” que deveria responder ao desafio da educação nas zonas libertadas, no pós-independência até os nossos dias.

Ainda olhando para a abordagem de FAIRCLOUGH (200:105) citado por BALL & MAINARDES et al (2011, p. 223), que considera “embora sociais os significados, os sentidos em que as palavras são empregadas “entram em disputas dentro de lutas mais amplas”, uma vez que “as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia”. Assim sendo, abordar no caso de Moçambique a ideação desse “Homem Novo” no campo das políticas educacionais, do tempo, sim, a palavra não pode ser vista e entendida apenas no contexto da sua intencionalidade expressa, entendida ou subentendida, mas carregada de um cunho orientador e inspirador. Vale recordar que, também merecedor de debates e interrogações. Fica a força motriz que impele a ser diferente de ontem.

O *Homem Novo* estaria orientado para o ideal que se pretendia que, todo aquele que entrasse para a educação, sobretudo para o sistema de Educação em implantação, tivesse a fervorosa ideação do diferente para melhor, da mudança de comportamento e atitudes e das novas responsabilidades, solidificadas num propósito comum, nas reformas desejadas, na construção da nação moçambicana livre da dominação colonial e da opressão.



Se recuarmos para a década 70 percebemos, nas palavras de Samora Machel, aquela que é igualmente a visão de *Homem Novo*. Se nos atermos às linhas gerais do Projecto Político da FRELIMO, abordando o discurso de Samora Machel de acordo com Reis (1985) citado por Mazula (199, p.143):

Nós queremos criar o Homem Novo. Queremos criar os futuros revolucionários. Queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade. Também queremos libertar alguns que ainda persistem (tanto em Moçambique como na Tanzânia e em todos outros países independentes da África) em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro. Por isso, teremos as nossas novas escolas que ensinarão a todo o povo os melhores meios de combater esse mal.

A partir desse trecho compreende-se que há uma estreita ligação entre, os ideais de *Homem Novo* e *Sociedade Nova*, na longa “marcha” histórico-social, visando a compreensão, não só do Homem Novo, mas e também da Sociedade Nova. Há uma forte convicção de que a saída da dominação colonial através da luta armada de libertação nacional. Segundo Mazula (1995:223), o «novo» está ligado ao processo de transformação da realidade social. Podendo-se olhar para o novo homem e nova sociedade.

Reconhecendo-se Moçambique como um país de diversidade cultural, o projecto de mudança da sociedade seria fruto do contexto visto que, segundo MACHEL (1980) citado por Mazula (1995), as zonas libertas ou semi-libertadas da administração colonial e sob domínio e orientação da FRELIMO eram zonas onde a nova situação qualitativa era criada e com novas exigências.

Assim sendo falar duma nova sociedade passaria necessariamente por reconhecer que estar-se-ia diante duma nova realidade, um novo modo de vida, exigindo-se uma mudança de mentalidade e de vida, de aprendizagem de novos valores para a formação da sociedade MONDLANE (1975). A nova sociedade MACHEL (1970) citado por Mazula (1995) seria resultado da destruição da sociedade velha, a sociedade colonial, impregnada de vícios e defeitos, a opressão e a discriminação, para construir-se algo novo, diferente. É de realçar que essa nova sociedade seria construída e edificada, através da humanização do trabalho e da produtividade, sobretudo, segundo Frelimo, a nova sociedade seria fruto das transformações das relações socioeconómicas na sociedade.

Considerações Finais

Embora nos permitamos perceber que a ideia do Homem Novo estava intrinsecamente ligada às heranças coloniais, indagar sobre a educação moçambicana

e as diferentes percepções sobre o *Homem Novo*, a partir das narrativas destes professores, nos remete a compreensão de que estava-se diante duma pedagogia com forte componente sociocultural, enraizada nas conquistas da luta, a serviço da produção e formação do homem e capaz de adquirir e cultivar novas atitudes e comportamentos que se esperava mudarem a sociedade. Ou seja, para nessas compreensões, a ideia de que era necessário ideologizar um horizonte social, que permitisse encontrar e permitir aglutinações para a construção da almejada nação moçambicana.

Portanto, a complexidade dessas significações reside, também, no paradoxo de se vislumbrar, em proposições colonialistas, produções outras que são narradas pelos sujeitos que vivenciaram um período histórico de espoliação e que afiguram como necessário o desvencilhar de suas heranças. O *Homem novo*, adquire aqui, significados outros. Propõe-se como o homem e a mulher que, na vivência cotidiana afinam o gume de suas lutas e esperanças por vidas outras.

Referências

- APPLE, Michael w. et al & GENTILI, pablo (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 3ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995 – coleção estudos culturais em educação.
- BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2011
- BOLIVAR, António. “De nobisipsissilemus?: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación?” **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. IV(1). Pp. 1-26. ISSN 1607-4041. Consultado em 3 de Janeiro de 2021 em <http://redie.uabc.mx/conteúdo/vol4no/conteúdo-bolivar.pdf>
- BUENDÍA, Gómez Miguel. Educação Moçambicana. História de um processo: 1962-1984. Livraria universitária. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, 1999
- CANDAU, Vera Maria. (Org). **Magistério: construção cotidiana**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1997
- CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. **A longa marcha dum ‘educação para todos’ em Moçambique**. 3ed, Maputo: Publifix, 2013.
- MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Fundo Bibliográfico da língua portuguesa. Edições Afrontamento. 1995.
- MOÇAMBIQUE. Lei 4/83 de 23 de março de 1983. Lei do Sistema Nacional de Educação. República de Moçambique, 1983.
- MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**, 1969 (1995).

INTERSECCIONALIZANDO RAÇA E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES): A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM QUESTÃO

Maria Simone Euclides

Resumo: Entendendo a educação como um dos campos de ação e transformação social proponho dialogar, neste texto, sobre a pertinência de uma educação antirracista e antissexista nos cursos de formação de professores (as), tendo como recorte de análise os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, cuja proposta teórica metodológica se ancora na Pedagogia da Alternância. De que modo a educação para as relações raciais, em sua dimensão ética, estética e política pode nos ajudar a desvelar as nuances e desigualdades nas quais estamos inseridos? E, mais que isso, quais caminhos podemos trilhar em busca de uma reeducação para as relações raciais? Neste texto, especificamente, procuro fazer uma análise e reflexão sobre a educação do campo e as relações raciais e de gênero, apontando algumas possibilidades de ampliarmos olhares e fazeres na Educação do Campo, interseccionalizando as relações raciais e de gênero no meio rural. Proponho aqui um diálogo entre os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação do Campo e os pilares estruturais de racismo e sexismo no meio rural. Também apresento aqui, a concepção de educação do campo e as interseccionalidades de gênero, raça, identidade e memória dos povos do campo. Como abordagem metodológica traço o caminho da revisão bibliográfica, percorrendo temas sobre educação do campo, alternância, educação antirracista e antissexista. Mais do que apresentar o racismo e suas performances em nossa sociedade brasileira, neste texto, ainda que de modo breve busco apresentar caminhos e diálogos necessários para uma educação antirracista e antissexista, tendo como ponto de referência e discussão a docência no Ensino Superior, de modo diretivo, nos cursos de Licenciatura (formação de professores). Além disso, aponto caminhos possíveis na busca por uma formação humana, justa e ancorada a um projeto societário no campo e na cidade. Por um ensino que possibilite o letramento para as relações raciais, de gênero e as lentes teórico-práticas, geograficamente situadas e engajada o suficiente para uma formação que leve à denúncia e ao anúncio de novas formas de pensar a vida, vidas negras em suas totalidades e completudes.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Antirracista. Educação Antissexista.

Considerações Iniciais

No presente artigo objetivo dialogar sobre a relevância dos estudos de raça e gênero nos cursos de formação de professores (as), tendo como recorte de análise os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, cuja proposta teórica metodológica diferencia dos demais cursos superiores, tendo em vista a metodologia da pedagogia da alternância.

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo, na sua criação e implementação carregam, em sua gênese, a articulação com a base social, ou seja, a ligação direta com instâncias e agentes sociais da região, atuando como um lócus

de importância na formação crítica, tanto para os discentes quanto para docentes. Para tanto utilizam como proposta educativa, teórica e metodológica, a pedagogia da alternância.

Trata-se de concepções educativas em prol de uma formação humanista de princípios outros, dentre eles, a assunção de sujeitos campesinos (as) e a educação contextualizada, cosmologicamente inserida em realidades concretas de superação das desigualdades impostas pelo capital e os sistemas de opressão.

Entendendo a educação como um dos campos de ação e transformação social, neste texto proponho dialogar sobre a pertinência de uma educação antirracista, em tempos sombrios como esse período pandêmico. De que modo a educação para as relações raciais, em sua dimensão ética, estética e política, pode nos ajudar a desvelar as nuances e desigualdades nas quais estamos inseridos? E, mais que isso, quais caminhos podemos trilhar em busca de uma reeducação para as relações raciais?

Dito isso, neste texto, especificamente procuro fazer uma análise e reflexão sobre a educação do campo e as relações raciais e de gênero, apontando algumas possibilidades de ampliarmos olhares e fazeres na Educação do Campo, interseccionalizando as relações raciais e de gênero no meio rural. Realizo aqui, um diálogo entre os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação do Campo e os pilares estruturais de racismo e sexismo no meio rural. Mais do que apresentar o racismo e suas performances em nossa sociedade brasileira, neste texto, ainda que de modo breve, busco apresentar caminhos e diálogos necessários para uma educação antirracista, tendo como ponto de referência e discussão a docência no Ensino Superior, nos cursos de Licenciatura (formação de professores), da Educação do Campo e Pedagogia.

Sobre a educação do campo e os seus tempos formativos e educativos

Antes de qualquer discussão faz-se necessário contextualizar e situar a luta por uma educação do campo, enquanto um ato político e propositivo, na medida em que contesta e denuncia uma concepção de ensino que excluiu/exclui, e marginaliza boa parte da população que reside no meio rural, de direitos fundamentais como a saúde e educação de qualidade. Parte, assim, de uma perspectiva contra-hegemônica que tem por proposta primordial criar outro projeto de educação e sociedade.

Historicamente, nosso modelo de país herdeiro do colonialismo, escravismo e exclusivismo pensa e mapeia as relações humanas e ambientais de forma antagônicas, predatórias e de poder. A população campesina, fruto dessa herança colonial, do binômio entre terra e poder, (re) existe em meio às inúmeras investidas



da modernidade em deslegitimar, excluir, multifacetar identidades, inteirezas e existências.

Em um contexto maior, em que as relações e as diversas esferas de saber/ser/poder se relacionam, a escola, em sua concepção liberal é também ancorada em princípios que comungam com a formação do indivíduo, uno, bipartido, competitivo, sem muita relação com seu entorno, com sua história, com os seus. Nesse sentido, os espaços de formação escolares podem ajudar a avançar novos sonhos e possibilidades, subjugando a paralisia, desânimo e letargia social. Por outro lado, pensar uma educação do campo contra-hegemônica é propor novas instâncias de saber/ser, saber/poder, que contribuem para uma concepção formativa atrelada aos sujeitos em suas dimensões totais e coletivas.

A proposta da educação do campo, elaborada pelos movimentos sociais do campo, advém das práticas pedagógicas executadas nos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Escola da Terra, dentre outros. Nasce da tentativa de um projeto de escolarização camponesa que promova a autonomia, liberdade e assunção dos sujeitos do campo. Uma educação diferenciada para o campo, rompendo a dualidade e os estereótipos em que o rural, na maioria das vezes, é tido como arcaico e atrasado, em detrimento do meio urbano (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2008).

Com esse novo paradigma educacional, a concepção de educação do campo aliou-se com ideias que compreendem o rural como espaço de criação e diversidade, produtor de cultura, conhecimento, bem como de modos de vida, e não mais relacionado com a ideia de atraso ou subserviência ao capital (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2008). Busca-se construir, dessa forma, uma educação ancorada em outros valores e dimensões da vida coletiva para além dos presentes na lógica capitalista, erguendo princípios que amparam democraticamente as questões de gênero, sustentabilidade ambiental, relações raciais, infâncias e outros demarcadores para a equidade e solidariedade campesina. Para tanto, adota como proposta teórica e metodológica, a Pedagogia da Alternância.

Oriunda das experiências de formação em alternâncias desenvolvidas pelas CEFFAS (Centros de Familiares de Formação em Alternância), a alternância assume, nesse contexto, uma estratégia de escolarização que possibilita aos(as) jovens que vivem no campo estudarem sem se desvincularem da família e de seus respectivos territórios (SILVA, 2003; 2010). Dentre os princípios da formação tem-se a articulação entre o saber do cotidiano e o saber dito acadêmico, através da relação teoria e prática, dentro da qual as famílias e os (as) monitores (as) seriam responsáveis pela formação dos (as) estudantes. Tal princípio repousa sobre a combinação, no processo

de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência na escola e na propriedade rural.

Outra característica relevante nessa perspectiva metodológica é a não distinção entre trabalho e educação. A educação encontra-se atrelada aos processos de significação e significados atribuídos pelos sujeitos do campo no seu ato político e histórico de sua prática cotidiana. Dessa forma, não se resume estritamente ao processo de escolarização, como também as possibilidades de formação advindas dos espaços não formais, como por exemplo, a participação em movimentos sociais.

Ademais trata-se de um modelo de educação atrelado e contextualizado a um projeto de campo, que ultrapassa as atuais prerrogativas do pensamento hegemônico. Está relacionado a um saber eticamente engajado à identidade camponesa, sua inteireza e modelos outros de pensar a realidade, suas organizações, dilemas e dinâmicas culturais, políticas e epistemológicas. Assim, trata-se de uma educação que também vai questionar e colocar em xeque as concepções do (a) educador (a), na medida em que introduz novos debates sobre os valores de um educador, que transfere o conhecimento a um educador pesquisador e aprendiz, que se permite viver e conhecer a realidade a partir da imersão no modo de vida camponês.

A alternância pressupõe a interrelação entre dois espaços – universidade e comunidade – numa perspectiva não dicotomizada, mas politicamente situada para um fim e demanda específica, a saber, compreender as contradições da realidade, suas nuances e superações. Além disso fortalece a troca de saberes, a valorização, o conhecimento e reconhecimento de identidades, resistências e atuação política nos territórios.

Nessa perspectiva intenta pensar um(a) educador(a) pesquisador(a) e discente pesquisador(a), que consegue perceber a relação total, ter uma visão não compartimentada da sociedade, entendendo que a luta pela educação do campo dialoga diretamente com a sobrevivência e a permanência do homem e mulher do/no campo, e com a participação dos(as) mesmos(as) como sujeitos coletivos, dotados de uma práxis e autonomia.

Desse modo, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, frutos de uma luta intensa dos movimentos sociais do campo, mediante a presença de camponeses e camponesas nas instituições de ensino superior, buscam restabelecer seus espaços e a valorização de suas vivências e resistências cotidianas para dentro da universidade. Através de suas metodologias, na maioria das vezes participativa e política trazem para a realidade universitária, novas formas de pensar e criar alternativas ao meio onde os sujeitos se inserem. Um novo “modelo de universidades”, concomitantes a novas práticas educativas que deem conta da multiplicidade dos sujeitos, de suas



particularidades e saberes passa também a ser reivindicado. Assim há exigências de outros letramentos, outras concepções de ensino e aprendizado (ARROYO, 2012).

A alternância, para além de espaços sobrepostos é a interface entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento negado. É, portanto, um novo jeito de diálogo naquilo que outrora é esquecido visto como atrasado, não científico, invisibilizado. Dentro desta proposta metodológica, as teorias não antevêm às atividades desenvolvidas no tempo comunidade, mas sim o contrário. E, as pesquisas realizadas durante a imersão na realidade trazem outros elementos que inquietam e, por vezes questionam e remodelam os pressupostos teóricos e metodológicos.

Além disso, novos sujeitos em espaços outrora “configurados a um grupo em específico” desestruturam e reorientam propostas e práticas pedagógicas. A alternância, enquanto processo de formação entre dois espaços, o acadêmico e do cotidiano/realidade exige que novas construções epistemológicas alcancem e interajam com o mundo acadêmico. Conhecimentos outros serão exigidos, dentre eles a capacidade de realizar analogias, deslocamentos teóricos e compreensão das contradições presentes na sociedade, bem como as ideologias e as relações de poder que a sustentam. E isso implicará transitar pelas áreas de saberes, moldando um olhar para a curiosidade, indignação e ação.

Essas caracterizações podem ser vistas na existência dos Cursos de Educação do Campo espalhados por todo o território brasileiro. A presença de um número considerável de sujeitos aprendizes e alternantes, marcados por suas corporeidades, identidades e cosmovisões camponesas trazem em suas trajetórias, epistemologias variadas que precisam ser valoradas no espaço acadêmico. A cada traço e especificidade dos cursos, no que tange a organização pedagógica, tempos de formação e construção de saberes (tempo universidade e tempo comunidade), rompe-se com o modelo unitário do saber-aprender e pensar o mundo.

Essa “dinâmica”, mais do que dois tempos/espaços de formação justapostos é a máxima que Freire (1996) tanto defendeu: só é possível intervir no mundo, conhecendo-o a partir das problematizações, inquietações e rupturas que realizamos ao desconstruir inverdades e opressões. Ora, se a educação é, pois, para a libertação do ser e emancipação dele, a construção do conhecimento dá-se de maneira intrínseca às realidades e visões de mundo, significados e significantes das práticas sociais presentes nas mais diversas formas do campo e da cidade.

Na perspectiva de uma formação vinculada à prática e a práxis transformadora e agenciadora, a Educação do Campo, em seu sustentáculo, e a Pedagogia da Alternância inauguram propostas teóricas, políticas e metodológicas e a propulsão de conhecimentos outros. A alternância está posta bem além do ir e vir, mas, sobretudo

pressupõe a interligação entre saberes acadêmicos e não acadêmicos e, além disso, a própria dimensão dos educandos (as) e educadores (as), enquanto sujeitos totais em suas mais distintas interações e relações sociais, dentro e fora dos espaços acadêmicos.

Sobre gênero e raça nos currículos no curso de Educação do Campo

Nas discussões sociológicas sobre o meio rural, o campo se constitui ainda, enquanto um lugar à margem desprovido dos bens e serviços que são encontrados na zona urbana. Não obstante, todo o alijamento e negação de direitos concernentes à população do campo, nada mais são que a continuação dos processos de exclusão que, desde o período colonial, negros e mestiços vivem³⁴.

Embora essa classe seja uma das categorias relevantes para se discutir e compreender as relações desiguais, sobretudo no campo é impossível deixar de mencionar raça enquanto um atributo vivo, e ao mesmo tempo perene nas relações estruturais entre os indivíduos. Por se tratar de um atributo que demarca indivíduos a partir de suas diferenças historicamente construídas, está sedimentada e submetida a uma lógica desigual e desumana, em que negros e não negros possuem pesos distintos no âmbito das políticas públicas, acessos e oportunidades, quer seja no campo ou na cidade (periferias).

Ainda há poucos trabalhos que interseccionem raça e gênero nas pesquisas sobre educação do campo e formação docente/discente. Embora um dos princípios da Educação do Campo seja o respeito à diversidade, a concepção de outra sociedade baseada em valores comunitários, éticos e igualitários, pouco se tem avançado nos estudos e pesquisas. Quando busquei produções que abarcassem a dimensão racial e de gênero na educação do campo, não encontrei com exatidão, o que seria um indício de que a convergência racial e de gênero, ainda permanece uma discussão a ser amadurecida e tecida nos vários espaços da Educação do Campo.

Como bem destaca Oliveira (2011), a produção teórica sobre a educação do campo no Brasil, ainda é um território dominado pela discussão camponesa e de classe. Quando aparecem as reflexões sobre gênero e raça dar-se-á de forma bastante pontual no diálogo sobre as comunidades quilombolas³⁵.

34 Para compreendermos como o processo de divisão territorial campo e cidade são de fato processos de negação dos sujeitos do campo em sua maioria negros recém libertos da escravatura, é importante analisarmos a lei de terras de 1850- que resumidamente, impedia a compra de terras pelos negros, do mesmo modo que o forte incentivo à imigração europeia, os quais acabaram por alijar e aumentar ainda mais a segregação não só social como também espacial entre negros e brancos na sociedade.

35 Analisando as produções sobre raça e educação do campo nos eventos da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), de 2000 a 2017, encontra-se dois trabalhos: no



As questões atinentes às dimensões de gênero e raça estão presentes, tanto no campo quanto no espaço urbano. A racialização dos corpos e a generificação destes mesmos corpos fazem com que homens e mulheres, negros(as) e não negros(as) transitem de formas distintas nos territórios. Aos negros são reservados os não lugares. Há as distinções visíveis de separação arbitrária, ideológica e estrutural, na qual mulheres e mulheres negras perfazem trajetórias negligenciadas, invisibilizadas em seus fazeres e suas potências cotidianas. Destaco aqui tais correlações de força e poder no território camponês, pela exploração e desvalorização do trabalho realizado por mulheres, negação de seus saberes e cosmovisões.

Embora saibamos que raça, em seu sentido biológico não exista, falo de raça em seu sentido social, tendo como foco os traços fenotípicos e toda conotação que eles adquirem em uma sociedade estruturalmente racializada e racista (EUCLIDES, 2017b). Assim, a categoria “raça” neste texto, não está imbuída como um conceito científico, haja vista sua total incongruência. Raça será adotada, nesta análise, na perspectiva social, a fim de explorar o potencial crítico que pode emergir da construção social referida ao significado conferido pelas pessoas em seu cotidiano, aos atributos físicos como demarcadores dos indivíduos e grupos no mundo social (GOMES, 2005).

Por racismo ressalto a presunção de uma hierarquia entre grupos não negros e negros, implicando diretamente no modo como estes se relacionam no tecido social, nas oportunidades de ir e vir, lugares no mundo do trabalho, reconhecimento de negros e negras, enquanto sujeitos de direitos, dentre outras distinções/separações/hierarquizações. Em uma sociedade estruturalmente racializada como o Brasil, o racismo passa a se tornar a ordem do dia em nossas relações sociais, de tal modo que naturalizamos lugares e não lugares onde negros e negras deveriam estar. Alvo de balas não perdidas, presentes nos trabalhos subalternos, confinados a espaços territoriais, em que a negação do Estado se faz de modo perceptível e cruel, na desassistência das favelas, no esquecimento das populações quilombolas e indígenas, nos fechamentos das escolas do campo, dentre tantas outras negações de direitos previstos constitucionalmente.

Para além da raça, o gênero perfaz o processo dos rituais presente nas instituições de ensino, e pouco articula com os distintos modos de pensar as masculinidades e as feminilidades, focando em um currículo monolítico, sem gênero,

GT 03 educação e movimentos sociais da 38ª reunião da Anped, o artigo “Pensa aí, uma negra, pobre, do interior dos interiores que decidiu estudar...”: Reflexões sobre o perfil e as condições de acesso ao ensino superior de jovens mulheres da roça” de Tatyane Gomes Marques (2017). E no GT 21 Educação e relações raciais da 34ª Reunião da Anped “Da educação do campo à educação quilombola: esboço de um percurso”, de autoria de Suely Noronha de Oliveira que problematiza e questiona a ausência de uma discussão profunda sobre a questão quilombola na educação do campo

sem cor, sem diversidades e diferenciações. As relações desiguais de gênero dão-se no plano do concreto, no cotidiano escolar, nos preconceitos e discriminações embutidas no silêncio, na negação, no não dito e naquilo que ousa esconder.

Scott (1992) trata de gênero como uma categoria de análise para compreender as desigualdades presentes nas relações entre homens e mulheres. Para ela, gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar relações de poder. Ou ainda, no modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou então, como são trazidas para a prática social e tomadas como parte do processo histórico, valoradas e hierarquizadas. Ao se firmar esse questionamento pretende-se recolocar o debate das questões de gênero no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos, e é no plano simbólico que as desigualdades começam a ser construídas (EUCLIDES, 2017a).

Conforme evidencia Louro (1999), não são propriamente as características sexuais que definem o gênero, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas. Ou seja, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas é que vai constituir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade. Portanto, para compreender o lugar e as relações de homens e mulheres importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre eles/as (EUCLIDES, 2017a).

Dessa forma, as identidades de gênero se constroem e reconstroem cotidianamente através dos discursos ditos e não ditos, inseridos em relações de poder que não estão fora, mas que permeiam, circulam e estruturam as relações sociais. Ou, nas palavras de Louro, (1999) pensar nas questões de gênero é, sobretudo, focar naquilo que se diz sobre a sexualidade, é o que constrói o ser feminino e o masculino nos tempos atuais, culturalmente e socialmente. Essa construção, em grande parte, se configura hierarquicamente nos mais variados discursos, tanto nas relações macro (meios de comunicação, e sobretudo, no processo educativo), quanto nas relações micro (conversas informais, por exemplo), (EUCLIDES, 2017a).

Além disso, se torna importante considerar que se trata de uma categoria relacional e que, de modo estrutural, cria-se feminilidades e masculinidades imersas em tensões e conflitos, nos quais o sujeito feminino se encontrará em um lócus subalternizado, definido como o outro do outro, o não sujeito masculino. Considerando esse outro no outro, mulheres negras se encontrariam nessa correlação de forças e resistências, sendo o outro masculino, masculino negro e feminino branco. Trazendo a análise para as relações de gênero no meio rural, evidenciam-se distinções na lógica



desigual do trabalho invisível realizado por mulheres, a divisão sexual do trabalho, além da incidência do patriarcado e a violência de gênero em corpos de mulheres e mulheres negras.

Cabe mencionar aqui, o conceito de interseccionalidade defendido por Crenshaw (2002), o qual se refere à interconexão entre as múltiplas esferas que compõem cada um de nós: classe, gênero, raça dentre outros. De acordo com Crenshaw (2002), a proposta de trabalhar com essas categorias de modo interseccional é oferecer ferramentas analíticas, para apreender as articulações das múltiplas formas de desigualdades.

Crenshaw (2002) defende ainda que, na realidade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas, e sim, com grupos sobrepostos, múltiplos e demarcados por sua condição de gênero, raça, classe, faixa etária e tantas outras ramificações, de tal modo que as discriminações não podem ser vistas de maneiras separadas, mas sim correlatas. Ou seja, trata-se de dar visibilidade e compreender a multiplicidade de categorizações que condicionam ou distinguem os indivíduos na sociedade.

Ao longo de minha experiência, enquanto professora de disciplinas de Relações Raciais e de Gênero e Identidades e Memórias dos Povos do Campo, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, pude acompanhar diversas situações, nas quais o debate sobre racismo e patriarcado desanuviou e trouxe diálogos significativos entre os (as) estudantes, ora surpresos(as) e indignados(as) com a realidade nua e crua, ora enxergando suas vivências fora do espaço da universidade, marcadas por violências de gênero e raça. Nesse último caso, não eram raros os casos de mudanças de atitudes quanto à superação do racismo e sexismo. Dos relatos mais comuns e incomuns, casos de situação de racismo e sexismo vividos ao longo da trajetória escolar, por exemplo, passaram a fazer parte dos debates com os textos, das suas experiências e a elaboração de proposições antirracistas e antissexistas. Os diálogos tecidos em sala de aula reverberavam também fora do espaço acadêmico, nos questionamentos nos espaços privados (casa), junto aos seus companheiros (as), por exemplo.

Como docente tenho sido impulsionada a obter “novas lentes” para enxergar a realidade, e tento multiplicar tais ações em cada diálogo e troca, dentro e fora dos espaços acadêmicos. O “retorno” e “ganho” em tudo isso é perceber que a docência/discência é um dos caminhos possíveis para transformações e novas reflexões sobre a realidade e, por isso também, é um espaço/contexto de contestações, questionamentos, rupturas e outros modos de ver/ser e viver.

Gomes (2003; 2012), nos chama atenção para a importância de nos inquietarmos e problematizarmos sempre, raça e racismo no cotidiano escolar. Do mesmo modo,

Louro (1999) reafirma a necessária presença do caráter provocativo que o diálogo sobre as desigualdades de gênero nos espaços formativos. Somos sujeitos dotados de individualidades e de marcadores(as) que nos distinguem e, ao mesmo tempo nos caracterizam como grupos coletivos e desvalorizados a partir de pertencimentos raciais de gênero, raça e classe. Pensar o debate em torno das questões identitárias e estruturais é interseccionar as distintas e múltiplas formas de assujeitamento dos indivíduos pela sociedade que incidem de modo direto na organização social.

Do mesmo modo, torna-se secularmente necessário o diálogo incisivo e propositivo no enfrentamento do racismo e sexismo. Feminicídios e genocídios da população negra tornaram-se recorrentes nos noticiários, e não causam mais estranhamento algum, assim como o sentimento de desumanidade e a própria dimensão altruísta da alteridade. São tempos difíceis, sombrios, de individualidades cerceadas e cercadas por uma lógica de bem viver, estruturalmente ancorada em um tecido social racista e genocida. Ensinar dentro de um recorte societário nesses tempos, sem uma transformação epistêmica e estrutural, confirma e legitima o viés da alienação dos processos educativos, desaguando nos indivíduos sua cegueira frente a si e ao mundo, sua mortalidade em sua dimensão totalizante e totalizadora.

Urge a busca de uma escolarização humanizadora para além da apreensão de códigos ditos científicos. Urge a necessidade de uma formação que nos leve à indignação – ação, conhecendo e reconhecendo as estruturas que nos cerceiam. Ademais, é pertinente pensar interseccionalmente identidades e memórias de sujeitos do campo pelo viés de raça e gênero. A perspectiva do trabalho com identidade e memórias de estudantes ajuda a compreender o que se é, quais são as raízes que nos prendem e nos apreendem coletivamente. O ato de entender-se em um coletivo contribui também para o conhecimento de propostas já gestadas de resistência camponesa tecidas por mulheres em suas distintas gerações, dentre elas, na luta e denúncia contra o racismo, feminicídio, a divisão sexual do trabalho no campo e o patriarcado.

O papel da educação para o enfrentamento racial: estratégias e possibilidades

O que é educar para as relações raciais e de gênero, na compreensão da realidade em suas mazelas, desigualdades e continuidades em um país construído na lógica da colonização e do colonialismo, a partir de um reificação patriarcal, eurocêntrica, capitalista, sexista, homofóbica e sobretudo, racializada?

Educar para as relações raciais significa educar para transgredir, mover, moldar olhares e práticas concretas no cotidiano escolar e não escolar, intervindo socialmente e culturalmente diante das adversidades presentes nas relações sociais.



Uma formação que cause suturas, uma formação que cause inconformismo e consequentemente práticas e concretudes. Cada estudante é em si um sujeito dotado de totalidade e humanidades que por isso devem ser reconhecidas e respeitadas.

Hooks (2013), em seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como ato de liberdade”, nos chama atenção para o fato de que, a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na construção de outros paradigmas societários. Um espaço de reinvenção, crítica, construção e reconstrução de “verdades” e “ideologias”, concernentes a uma ideia de mundo possível, não só pela questão racial e de gênero, mas dentre tantas outras situações cambiantes (EUCLIDES, 2017a).

As instituições de ensino superior são lócus de encontro, importante territórios para o diálogo coletivo, o confronto e o entendimento complexo sobre a nossa inserção nessa realidade. O sentido da educação formal no âmbito da contribuição de formação de sujeitos atuantes é o de considerar sujeitos livres, pensantes, emancipados e capazes de multiplicar ações antirracistas e antissexistas. Daí a importância das disciplinas de relações étnico-raciais, gênero e educação. É evidente, também, que tais disciplinas deveriam estar presentes nas grades curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado. Infelizmente, em alguns cursos aparecem como uma disciplina optativa. Ou seja, não há a obrigatoriedade em diálogo no processo formativo de estudantes licenciandos (as), tão pouco nos cursos de Bacharelado!

Como podemos pensar as interseccionalidades de raça e gênero nos cursos de formação tanto de Licenciatura quanto de Bacharelados? Nos cursos de Medicina, por exemplo, pensando na saúde da mulher, maternidade, partos humanizados, violência obstétrica, dentre outros. No Direito, os estudos sobre a Lei Maria da Penha, o Crime de Feminicídio, os Assédios, a Lei Caó de criminalização do racismo... Nos estudos sobre pobreza, a intersecção entre raça e gênero...

De que maneira podemos pensar em novas perspectivas de saberes, confrontando o conhecimento científico, a escola, o currículo, sua organização espaço-tempo, formação docente, escola e sociedade? Pensar nos Currículos de Formação de professores (as), problematizando essas vias é anunciar discussões que contemplem e façam parte da compreensão histórica, geográfica, social e filosófica de como se dá a ordem das “coisas”.

Os programas e cursos de formação de professoras e professores em Educação do Campo, e outras licenciaturas estão abertos para compreenderem que, além da dimensão do capital, a raça se configura como um marcador de diferença e diferenciação na escala de acesso a uma educação pública de qualidade e coerente com as lutas contra o racismo e a segregação racial? Do mesmo modo, as discussões

raciais e de gênero têm compreendido as interseccionalidades na compreensão do território camponês?

Contribuições para os currículos: estratégias metodológicas

Atividades como o desenho do relógio, entre as que são desenvolvidas por homens e mulheres, na qual aparecerá o tempo de trabalho realizado por um e outro, e as marcas de diferenças entre ser homem e mulher no campo, são boas propostas metodológicas e teóricas para o diálogo sobre as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho. Do mesmo modo, o desenho do mapa da propriedade, em que cada um se encontra nos mais variados espaços de onde se habita: o quintal, a roça, o espaço da casa, quem comercializa os produtos, quem fica com o dinheiro da venda. Onde estão as mulheres negras naquele território, quais atividades desempenham, quantas são as pessoas negras em lugares de “prestígio social”. São também atividades que auxiliam nessa aquisição de lentes mais acuradas para ver a realidade, problematizá-la e realizar proposições educativas nos espaços de formação e no campo social.

Outros caminhos possíveis: escritas e assunção de si

A assunção do que somos perpassa pela condição do conhecimento e autoconhecimento de nossas raízes e a valorização delas. Dentro de uma perspectiva neoliberal que toma o campo como o lugar do atraso, da invisibilidade e negação de direitos, sujeitos camponeses, com suas identidades bipartidas, elaboram ao longo de seus processos de escolarização uma autoidentificação negativa daquilo que se é enquanto sujeito individual e coletivo.

A escrita de si pode ser compreendida como processo de conhecimento e autoconhecimento, na qual ajudam na percepção das matrizes formativas, as rupturas, os momentos de desencontro, o processo de desvalorização e, ao mesmo tempo, na construção do novo, inédito, revisitado.

A assunção de si, enquanto sujeito individual e coletivo perpassa pelo conhecimento de nossas raízes e dos processos que nos formam ou deformam. As narrativas biográficas de estudantes são força motriz no campo educativo para compreender os (as) educandos (as), suas distintas trajetórias e, conseqüentemente, o olhar na diversidade e possibilidades educativas de se pensar a educação no/do campo.

Assim, conhecer nossas histórias, saber de onde viemos, o que somos, quais são as “amarras” que nos apreendem e impedem nossa dimensão total de



sermos sujeitos e sujeitas de nossa existência são caminhos para o processo de reconhecimento individual e coletivo. Por conseguinte, a compreensão das relações sociais e de poder presentes na sociedade, nos permite realizar uma leitura e releitura da realidade e, como esta pode ser interpretada e reinterpretada, dentro e fora do espaço escolar.

Trazendo à baila dos dizeres de Benjamin e Caldart (1999), urge pensar a interseccionalidade de raça e gênero, por um novo projeto popular de educação/educação do campo. Um projeto de educação a partir das experiências presentes e gestadas nos movimentos de mulheres negras, via campesina, movimento quilombola, dentre outras que questionam a realidade e desestruturam os lugares epistêmicos de saber/poder/ser.

Acredito na potência de uma educação antirracista, uma educação para o devir antirracista. Por isso pensar currículos afrocentrados, referências empretecidas, de denúncia e anúncio dos dilemas raciais pode contribuir para a formação de novos olhares e agenciamentos humanistas, quer seja como docentes na Educação Básica, quer seja profissionais em outras searas.

Por um ensino que ajude a visualizar as ambiguidades que o colonialismo e as opressões territorializadas de gênero, raça e classe nos “toma” e atravessa. Por um ensino que possibilite o letramento para as relações raciais, de gênero e as lentes teórico-práticas, geograficamente situadas e engajada, o suficiente para uma formação que leve à denúncia e ao anúncio de novas formas de pensar a vida, vidas negras em suas totalidades e completudes. Que não deixemos de esperar, pronunciar e anunciar!

Referências

- ARROYO, Gonzaléz. Miguel; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Monica. Castanho. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 214p.
- ARROYO, Miguel. Gonzaléz. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012
- BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de dez. 2020.

EUCLIDES, Maria Simone. **De degrau em degrau vai se abrindo a travessia:** a escolarização como processo de autonomia e emancipação. Curitiba: Appris, 2017a.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias:** desafios e conquistas, Tese (doutorado), Universidade Federal do Ceará, 2017b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GOMES, Nilma. Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. 2003. n. 23, p.75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.

GOMES, Nilma. Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

GOMES, Nilma. Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem fronteiras,** Porto Alegre. 2012. v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 20/10/2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir- a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARQUES, Tatyane. Gomes. Pensa aí, uma negra, pobre, do interior dos interiores que decidiu estudar...: Reflexões sobre o perfil e as condições de acesso ao Ensino Superior de jovens mulheres da roça. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED Democracia em risco:** a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luís, 2017, p. 1-17.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Da educação do campo à educação quilombola: Esboço de um percurso. **Anais da 34ª Reunião Nacional da ANPED,** Natal. Rio Grande do Norte, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre. 1992. v. 16, n.2, p. 5-22. Jul./dez. 1992.

SILVA, Lourdes Helena. **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco.** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p. 425-440, 2010.

SILVA, Lourdes Helena. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo:** Alternância ou Alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.

NARRATIVAS SOBRE PEDAGOGIAS AFROCENTRADAS ENTRE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA

Alexia Tomásia Ferreira Cavalcante &
Raimunda Nonata da Silva Machado

Resumo: O trabalho “Narrativas de pedagogias Afrocentrada entre Professoras Afrodescendentes do Curso de Pedagogia da UFMA”, se debruça em estudos pautados nos princípios da afrocentricidade, um paradigma epistêmico que se vale de conceitos e termos relacionados à valorização do espaço africano (ASANTE, 2009), visando construir reflexões sobre possibilidades de elaboração de práticas pedagógicas afrocentradas. Analisa, sob o olhar deste paradigma, as vivências e trajetórias acadêmicas de professoras afrodescendentes universitárias. Faz uso de revisão bibliográfica, pesquisa de campo e realiza entrevistas, concedidas por professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), durante atividade, do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), denominada “Roda de Vozes Epistêmicas”. Destaca as memórias (LE GOFF, 1924) intelectuais das participantes da pesquisa, e investiga a construção das práticas pedagógicas que são norteadas pelos princípios da Afrocentricidade e pela vivência que ela proporciona. Recorre à análise de conteúdo, destacando que essas memórias (LE GOFF, 1924) não são apenas biológicas, mas também sociais, culturais e intersubjetivas. Além disso, está sustentado em outros autores que trabalham conceitos como: feminismo negro (COLLINS, 2019; HOOKS, 2020; GONZALEZ, 2019) e seus impactos nas práticas pedagógicas (WERNECK, 2016), decolonialidade (BERNADINO-COSTA, 2018; QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2017) e violência epistêmica (GNECCO, 2009). As professoras foram convidadas a relatarem suas experiências em Rodas de Conversas intituladas: “Roda de Vozes Epistêmicas”. Participaram dessas rodas as professoras: Doutora Karla Cristina Silva Sousa, Doutora Valdenice de Araújo Prazeres e Doutoranda Maria do Carmo Alves da Cruz, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pergunta principal a ser feita é, qual o refúgio epistemológico dessas mulheres professoras e qual o referencial que elas buscam para se posicionarem em espaços como a universidade? As análises foram realizadas principalmente a partir dos relatos sobre suas trajetórias profissionais acadêmicas e, em seguida, foram construídas narrativas no intuito de destacar experiências educativas que se aproximavam dos conceitos afrocêntricos estudados. Por fim, relacionamos estes conceitos com as narrativas criadas, a partir das vivências que as professoras relataram na “Roda de Vozes Epistêmicas”. Compreendemos que as suas práticas pedagógicas funcionam de maneira afrocentrada, sendo de grande relevância na construção de pedagogias que valorizam e reconhecem os conhecimentos oriundos das experiências africanas e afrobrasileiras.

Palavras-chave: Afrocentricidade. Práticas Pedagógicas. Professoras Afrodescendentes.

Introdução

O presente artigo se propõe a tratar do desenvolvimento das atividades de pesquisa a partir do plano de trabalho “Pedagogia Afrocentrada nas Práticas de Professoras Afrodescendentes”, que integra o Projeto de Pesquisa intitulado:

“Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas – MafroEduc”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

As atividades iniciais foram focadas em dissecar o conceito de Afrocentricidade (ASANTE, 2009), através de obras indicadas no plano de trabalho para que, antes de investigar as práticas pedagógicas, se possa construir um conceito de pedagogia afrocentrada com base nos princípios do paradigma afrocêntrico.

Os resultados desses estudos iniciais foram apresentados no Seminário Ciclo de Vozes Epistêmicas, com o tema: “Epistemologia Afrocentrada e Cosmovisão Africana” (organizado pelas integrantes do Projeto MAfroEduc, em 2019), tendo por base o estudo da primeira parte da obra “Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora”, organizada por Elisa Larkin Nascimento, com destaque à Abordagem Afrocentrada, história e evolução (FINCH III; NASCIMENTO, 2009) e à postura epistemológica e fundamentos teóricos da Afrocentricidade com Asante (2009) e Mazama (2009). Nesse debate foi possível introduzir, historicamente, a abordagem afrocentrada e como ela foi essencial para que houvesse a produção, também, do conceito de resistência como categoria de análise (FINCH III, 2009).

A partir dessa introdução de conceitos entramos no estudo bibliográfico de outros autores que assumissem ou confrontassem a afrocentricidade. Ao investigar os autores estadunidenses, como William Du Bois, Patricia Hill Collins, Bell Hooks, Angela Davis, Kimberlé Crenshaw, autores latino-americanos e brasileiros como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Abdias Nascimento e Djamila Ribeiro, foi possível identificar a influência imensa de pensadores e de pensamentos afrocentrados manifestados em diferentes âmbitos que não o acadêmico. O estudo “Conhecendo a Vida de Patricia Hill Collins” delimitou uma de nossas categorias de análise: o feminismo negro. A partir da perspectiva de Collins começamos a fazer o cruzamento entre, a abordagem afrocêntrica centrada na valorização dos conhecimentos e experiências oriundos de África e, a constituição de um movimento feminista negro surgido na América Central.

A partir do momento que esta pesquisa se dedica ao estudo de uma pedagogia afrocentrada tem como finalidade a reivindicação do reconhecimento dos conhecimentos e experiências da população africana, mediante a constituição de um projeto que registra e analisa memórias profissionais acadêmicas de professoras universitárias afrodescendentes, que se tornaram parte integrante e atuante neste estudo.

Nossa intenção não é apenas analisar, de forma categórica e imparcial, as práticas afrocentradas de professoras dentro da universidade, mas entender,



também, a nossa participação na composição dessas práticas. Afinal, a partir de uma perspectiva afrocêntrica, este projeto de investigação explicita o quanto somos nós que o compomos e realizamos (ASANTE, 2009) na interação acadêmica entre professoras e alunas/os.

Dedicar-se à pesquisa educacional, neste aspecto é um grande desafio, dadas as condições de nosso sistema educacional atual, visto que, mesmo que haja a obrigatoriedade de ensinar e aprender sobre as relações étnico-raciais, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003, ainda estamos em uma realidade vinculada à postura política de cada professora/or. Então, como construir uma educação brasileira que reconheça e valorize seu passado ancestral? Como visibilizar práticas pedagógicas afrocentradas atuantes em espaços tão elitistas como as universidades brasileiras?

Esta pesquisa é essencial na concretude desses questionamentos. É continuidade a um projeto ainda maior de construção de identidades epistêmicas de mulheres negras na educação superior, que desde o ano de 2016 vem realizando arqueologia de memórias de professoras universitárias afrodescendentes (FRANÇA, 2019; PEREIRA, 2019), contando suas histórias através da produção de narrativas afrocentradas (PADILHA, 2019), e contribuindo com o desenvolvimento das reflexões sobre pedagogia afrocentradas nos curso de licenciatura.

Dessa forma, a análise de uma pedagogia afrocentrada através das vivências de professoras afrodescendentes é uma forma de construir reflexões a partir do mapeamento das experiências acadêmicas de mulheres afrodescendentes em espaços tão importantes, como são as universidades na produção e disseminação do conhecimento. Com essa ferramenta teórica passamos para as pesquisas de campo, com o objetivo de mapear pedagogias afrocentradas na educação superior, através do relato de professoras afrodescendentes sobre suas práticas pedagógicas.

As professoras foram convidadas a relatarem suas experiências em Rodas de Conversas intituladas “Roda de Vozes Epistêmicas”. Participaram dessas rodas, as professoras: Doutora Karla Cristina Silva Sousa, Doutora Valdenice de Araújo Prazeres e Doutoranda Maria do Carmo Alves da Cruz, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As análises foram realizadas, principalmente, a partir de seus relatos sobre suas trajetórias profissionais acadêmicas e, em seguida foram construídas narrativas no intuito de destacar experiências educativas que se aproximavam dos conceitos afrocêntricos estudados.

Dessa forma, este relatório pretende demonstrar, com rigor científico, a importância de investigar as práticas pedagógicas de professoras afrodescendentes, para que novos caminhos sejam percorridos no âmbito da educação multicultural, com destaque à valorização dos conhecimentos e experiências africanas, respeitando

a grandiosidade das figuras femininas que vêm abrindo as primeiras trilhas para que esse caminho seja construído no curso de Pedagogia da UFMA.

A Prática Pedagógica Afrocentrada

Ao nos depararmos com uma abordagem pedagógica nova, postos os nossos conceitos pedagógicos clássicos há um estranhamento e um desencaixe. Isso, é claro, não é um obstáculo para que possamos sair de nossas ideias prontas e conhecermos novas. A educação como uma prática social crítica (FREIRE, 1967) tem como finalidade, a emancipação dos sujeitos, contribuindo para que estes enxerguem que são sujeitos ou agentes de sua própria história, em que não se constrói ou se projeta para o descobrimento e conhecimento próprio, mas para exercer a função de mantenedor das estruturas de poder ligadas a violências cotidianas. Ao analisarmos de forma profunda as práticas pedagógicas dentro da academia é possível perceber lacunas culturais e epistêmicas, principalmente quando estamos falando de pessoas pretas, encaixadas em recortes sociais e econômicos, como a renda familiar, o gênero, a sexualidade, local geográfico de origem, entre outros.

Esta pesquisa, ao mapear pedagogias afrocentradas na educação superior, através do relato de professoras afrodescendentes sobre suas práticas pedagógicas discute, ainda, como essas lacunas são instituídas, como apagamentos de memórias raciais e de gênero que violentam os sujeitos no âmbito epistêmico (GNECCO, 2009; HOUNTONDIJI, 2008).

Essas lacunas também afetam e resultam em práticas pedagógicas de professoras afrodescendentes, que constroem seu caminho epistemológico na luta pela valorização da educação das relações étnico-raciais, através de suas práticas pedagógicas dentro da academia. A pergunta principal a ser feita é: qual o refúgio epistemológico dessas mulheres e qual o referencial que elas buscam para si em espaços como a universidade?

Ao discorrer sobre tal questão, adotamos a perspectiva de análise da afrocentricidade. Ela surge enquanto conceito no final do século XX, quando Molefi Kete Asante cunha o termo, e logo depois a teoria ganha espaço no ambiente acadêmico e se torna um paradigma, enquanto critica a eurocentração do conhecimento em sua totalidade.

O caminho crítico da 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). Nesse sentido, notamos o rompimento com a



cultura ocidental e colonizadora no aspecto inicial da teoria afrocêntrica. Afinal, ela se concentra em se voltar para o conhecimento e experiências produzidas em lugares africanos e suas influências nas diásporas. É interessante pensar no conceito de lugar para Asante, pois ele suscita a relação entre sujeito e espaço de forma espiritual e intelectual.

No entanto, antes de apresentar a afrocentricidade como óptica de análise dentro do estudo, é importante remontar o panorama histórico que se constrói em vários locais ao redor do mundo, não somente no continente africano, para que possamos entender os diálogos que vão resultar na teoria como a conhecemos.

Partimos do pressuposto de que, se não houvesse um processo denominado colonização, não haveria a necessidade de repensar processos de produção de conhecimento, porque eles não seriam usurpados ou desrespeitados. Logo, só existe afrocentricidade, porque existe uma demanda nesse sentido causada por outrem (FINCH III, 2009.; NASCIMENTO, 2009.).

Continuando esse caminho lógico chegamos ao ponto de divergência entre a teoria afrocêntrica e a ciência ocidental. A primeira buscou refazer o caminho negado para a população afrodescendente, a fim de se recolocar em seu lugar de origem, fosse ele localizado na África ou não. Para que pudéssemos percorrer esse caminho era necessário entender o papel da ancestralidade, conceito fundamental que foi deturpado pela colonização.

[...] podemos observar duas vertentes da afrocentridade - além da característica fundamental de ser ligada à luta. Uma delas se constitui na visão epistemológica subjacente à resistência: a matriz da filosofia religiosa e as tradições ancestrais. A outra se constitui na produção acadêmica escrita e publicada, expressa na língua e no discurso ocidental. Por um lado temos um pensamento afrocentrado expresso em sua língua original ou em linguagem própria, em torno de referências da tradição ancestral africana. (FINCH III; NASCIMENTO, 2009. p. 40)

A outra vertente da afrocentridade vai se concentrar na sua posição acadêmica, dentro dos moldes ocidentais, para que haja visibilidade desse paradigma epistêmico. O resultado disso é uma sistematização e um encaixe da afrocentridade como perspectiva de análise de um objeto. O interessante é que a análise, neste caso, não tem um fim em si mesma, como em metodologias utilizadas na ciência ocidental, mas busca a conscientização do/a pesquisador/a em relação aos objetos de estudo, participação dos sujeitos da pesquisa e sua relevância dentro do processo como agente.

É aqui que suscita o conceito de agência para Asante (2009, p. 94), como a “capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o

avanço da liberdade humana.” Desse modo consideramos os lugares de atuação das professoras como agência para entender as suas práticas pedagógicas como sendo afrocentradas.

Continuando os estudos buscamos no movimento de mulheres negras dos Estados Unidos e do Brasil, os fundamentos para as práticas observadas durante a elaboração e leitura das narrativas. Segundo Collins (2019): “para as mulheres afro-americanas, o conhecimento adquirido nas opressões interseccionais de raça, classe e gênero incentiva a elaboração e a transmissão dos saberes subjogados da teoria social crítica das mulheres negras”.

A criação de um movimento social, intelectual e ativista de mulheres negras vai de encontro a todas as violências que as mulheres negras vivenciaram desde a colonização. A intencionalidade de uma teoria social crítica escrita e vivenciada pelas protagonistas é exposta quando, por necessidade, as mulheres em seus discursos se demonstram. Elas não são apenas reprodutoras de um discurso sobre um sujeito, elas são agentes de seus discursos de resistência e de valorização do conhecimento e experiências da população negra e seu passado ancestral. Afinal, o projeto colonialista colocou sobre a população afrodescendente, especialmente as mulheres, um véu de invisibilidade, deixando cada vez mais evidente que suas existências não eram importantes (HOOKS, 2020) ao marginalizá-las.

No Brasil, um dos nomes mais fortes ao se falar em movimento de mulheres afrodescendentes é o de Lélia Gonzalez, antropóloga e ativista brasileira que se dedicou a lutar pela visibilidade das ações de mulheres afrodescendentes dentro da sociedade brasileira. Na semana do 85º aniversário de Lélia, a revista Carta Capital publicou um ensaio sobre sua vida, em que Patrícia Maeda (2020) aborda o tom que Gonzalez ditou para as produções acadêmicas no Brasil dizendo: “[...] Lélia Gonzalez registrou as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras a partir de sua própria história pessoal, em tom intimista e informal de escrita que a caracterizou em grande parte de seus trabalhos [...]”. Adotando essa perspectiva identificada nas obras de Lélia, e adotadas por tantas outras intelectuais, que nos aprofundaremos em conhecer as histórias de nossas agentes.

À luz dessas elucidações foram desenvolvidos os seguintes procedimentos metodológicos para esta pesquisa:

- a. Organização de “Roda de Vozes Epistêmicas” como recurso para realização de entrevistas, nas quais as professoras participantes da pesquisa relataram suas experiências profissionais acadêmicas. Com essa atividade foram entrevistadas as professoras Karla Cristina Silva Sousa, Maria do Carmo Alves da Cruz e Valdenice de Araújo Prazeres.

- b. Transcrição dos áudios gravados das entrevistas.
- c. Transcrição e elaboração de narrativas, destacando as experiências acadêmicas que se aproximavam dos conceitos afrocêntricos.

As interpretações foram desenvolvidas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), destacando os principais elementos de aproximação dos princípios afrocêntricos.

Devido à pandemia ocasionada pelo Covid-19, resultou-se na suspensão do calendário acadêmico, a partir de março de 2020, e o aprofundamento de investigação dos dados empíricos sobre as professoras afrodescendentes da Universidade Federal do Maranhão foi afetado, pois não tivemos mais contato com as participantes da pesquisa. Além disso, outras Rodas de Vozes Epistêmicas (de realização das entrevistas), também foram adiadas, assim como reuniões de estudos e sistematização dos dados.

Em maio do ano de 2020 retomamos os encontros e diálogos sobre nossos estudos de forma virtual, utilizando o recurso do *Google Meet*, nos qual priorizamos discutir o desenvolvimento da transcrição e produção de narrativas das entrevistas já realizadas. Dessa forma, conseguimos organizar nosso material de pesquisa e elaborar conclusões a partir deste, que apresentaremos a seguir.

As Professoras Afrodescendentes

As professoras afrodescendentes, participantes desta pesquisa desenvolvem atividades acadêmicas no Curso de pedagogia da UFMA, com foco na educação das relações étnico-raciais. São elas:

Karla Cristina Silva Sousa: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Possui Especialização em Supervisão e Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É docente do Mestrado Profissional do Ensino de Física/UFMA. Foi Coordenadora de estágio não-obrigatório e do estágio obrigatório do Curso de Pedagogia. Foi Coordenadora de Gestão do PIBID/UFMA. Foi Coordenadora do Programa Residência Pedagógica/UFMA. Foi Coordenadora adjunta do curso de especialização escola de gestores/MEC/UFMA. É Coordenadora do grupo de pesquisa em Gestão e Formação de Professores da Educação Básica (GEGFOPEB). Trabalha com os seguintes temas: Gestão Escolar, Gestão e coordenação de processos formativos na Educação Básica, Estágio de gestão e organização dos sistemas educacionais,

Políticas Educacionais e Educação para as relações étnico-raciais. (Fonte: Plataforma Lattes).

Maria do Carmo Alves da Cruz: mulher preta graduada em Pedagogia-Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Língua Brasileira de Sinais (IESF). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Grupo Associado de Estudos e Pesquisas em História da Educação Matemática (GHEMAT) - Brasil. Atua nas seguintes áreas: Formação de professores que ensinam matemática; Ensino de Matemática; Estágio Supervisionado. (Fonte: Plataforma Lattes).

Valdenice de Araújo Prazeres: possui graduação em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (1987), Especialização em Educação Especial na Universidade Federal do Maranhão/Projeto Prata da Casa/UFMA (1999), Especialização em Supervisão Escolar na Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Tem experiência na área de Educação em seus dois níveis e em diversas modalidades, como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo. Trabalhou nas Redes Pública Estadual (Maranhão) e Municipal (São Luís) de Ensino, desenvolvendo atividades nas áreas de ensino, de coordenação pedagógica em escolas de Educação Infantil (SEMED São Luís) e de gestão em sistemas educacionais, como coordenadora da equipe de Acompanhamento técnico-pedagógico. Foi Coordenadora Pedagógica do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (Parfor)/PROFEBPAR (2010 a 2012). Atualmente é docente efetiva da Universidade Federal do Maranhão, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação docente, políticas de educação superior, Educação e relações étnico-raciais, Educação e Movimentos Sociais. É integrante do Grupo de Investigações Pedagógicas de Estudos Afrobrasileiros – Gipeab/UFMA, e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores para educação das relações étnico-raciais - UFMA.

Conclusões

A partir das discussões feitas nos nossos encontros virtuais, sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras foi possível chegar aos seguintes resultados:



As professoras entrevistadas são mulheres afrodescendentes (negras e pretas) e de origem social semelhantes, vindas de espaços rurais ou periféricos. Suas estruturas familiares também têm alguns pontos em comum: Em suas narrativas, há quase sempre a figura materna como motivo principal de suas trajetórias; o seio familiar é um local de segurança, mesmo com problemas socioeconômicos, e acaba se tornando um refúgio, algo que podemos relacionar com o conceito de agência para Asante (2009), uma vez que utilizaram os recursos que tinham ao seu alcance para construir novas sociabilidades e liberdades humanas, adentrando no campo acadêmico.

A trajetória escolar das professoras segue o uso da cartilha, apesar de configuradas em espaços geográficos diferentes. A educação pública e privada que vivenciaram tinha característica bancária, utilizando o termo que Paulo Freire cunhou. Nesse contexto, e em situação socioeconômica difícil conseguiram obter êxito numa perspectiva inovadora, para uma adolescente afrodescendente de origem semelhante. Adentrar a Universidade, como aluna e como professora foi uma conquista, resistência, revolução cultural e não apenas uma mudança de nível de ensino ou *status* de empregabilidade.

Como professoras universitárias enfrentam algumas inconveniências não explícitas. Os relatos demonstram a existência de violências como o racismo e o machismo de forma sutil, considerando o silenciamento das manifestações de preconceitos e discriminações nas diferentes instituições da sociedade brasileira, inclusive a universidade. É interessante suscitar o termo racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), para que se possa entender como o racismo acadêmico funciona. Não se trata de segregação racial institucionalizada, mas de racialização das estruturas políticas dentro da universidade.

O princípio da Afrocentricidade é percebido nas narrativas das professoras. Ao se tornarem professoras, tanto do ensino básico como do ensino superior, elas trabalham no intuito de ressignificar a memória cultural da população afrodescendente. As suas práticas estão relacionadas às suas vivências de luta contra o racismo e às violências psicológicas sofridas na infância, por causa da cor da pele, textura do cabelo e aspectos faciais ou do gênero. A sala de aula é lugar de propor atividades de reconhecimento e valorização da negritude, da ancestralidade africana, conforme estabelece a Lei nº 10.639/2003. O comportamento conciso contra práticas racistas é uma das características mais marcantes.

A existência de uma Pedagogia Afrocentrada, não se compõe nas referências curriculares de âmbito acadêmico. Ela não nasce entre as cátedras das universidades, durante as discussões extensivas sobre concepções pedagógicas, práticas

pedagógicas ou sobre o melhor método didático no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A Pedagogia Afrocentrada surge e se ressignifica no seio das relações socioeducacionais, na sistematização de práticas pedagógicas, durante a caminhada e não supondo ela, ou seja, no exercício da luta por justiça social, pelo reconhecimento e valorização dos saberes locais, ancestrais, africanos e afro-brasileiros. Ao passo que não nega as pedagogias nascidas na academia, tampouco busca se apossar delas, pois se encontra entre a ação e o sentimento que a provoca e alimenta a atitude crítica de proteger e defender os valores civilizatórios africanos. Eis a prática pedagógica afrocentrada das professoras afrodescendentes do Curso de Pedagogia da UFMA.

Ao chegar no fim deste período de estudos e investigações podemos reafirmar a importância de tal projeto. Ao iniciá-lo sentimos que poderíamos estar em algum descaixote acadêmico, afinal, qual é a suma importância de uma pesquisa dedicada a se debruçar sobre o universo acadêmico de mulheres afrodescendentes e professoras?

Em seu discurso no mês de maio de 1962, Malcolm X afirma que, “a mulher mais desrespeitada na América é a mulher negra”. Durante anos foram negados às mulheres negras os direitos de ter identidade e história, não apenas negados, mas retirados. Todos os grandes feitos de mulheres negras, sejam elas professoras, cientistas, escritoras, etc., foram e continuam sendo apagados. A importância de catalogar e registrar práticas acadêmicas de mulheres negras professoras é porque não queremos que se apaguem as marcas que elas deixam na história da educação.

A busca pela constituição de uma Pedagogia Afrocentrada, não se resume às experiências do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mas foi o que conseguimos deixar registrada, nesse contexto, como a construção de um legado nesse curso. Apesar dos problemas de saúde pública que a pandemia causou, conseguimos difundir e explicar sobre assuntos que emergiram com a urgência das discussões raciais, tornando os conceitos de Afrocentricidade e feminismo negro, termos acadêmicos a serem discutidos. Durante sua entrevista, a professora Valdenice discorre sobre o quão segregadora a Pós-graduação pode ser, e o quão é importante levar tais discussões sobre raça, gênero e educação, também para esse espaço.

É um estudo que ainda mostra latente a necessidade de continuar a discussão sobre o que realizam professoras afrodescendentes nas universidades brasileiras. Vale ressaltar ainda, a importância de apresentá-lo, tanto na formação de professores da educação básica, quanto em lugares que são considerados populares e que não consomem a linguagem e os textos acadêmicos.

Portanto, a discussão e constituição do que acreditamos como Pedagogia Afrocentrada, se faz a partir do mapeamento e da construção das próprias práticas pedagógicas das professoras afrodescendentes. Suas vivências acadêmicas de criarem alternativas e atividades para educação das relações étnico-raciais oportuniza discutir conhecimentos para além das experiências europeias e colonizadoras, ensinando o povo a transgredir e a compreender que também produzem conhecimento. Esse é um movimento educacional libertador e emancipador.

Referências

ASANTE, Molefe Kete. **Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar.** In Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Elisa Larkin Nascimento (org.). Selo Negro, 2009. São Paulo.

BERNADINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal.** Revista Sociedade e Estado – Volume 33, Número 1, Janeiro/Abril 2018.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro.** Boitempo editorial. 2019.

FINCH III, Charles S., NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abordagem Afrocentrada, história e evolução.** In Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Elisa Larkin Nascimento (org.) . Selo Negro, 2009. São Paulo.

GNECCO, Cristóbal. **Caminos de la Arqueología: de la violencia epistémica a la relacionalidad.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum. [online]. 2009, vol.4, n.1, pp.15-26. ISSN 1981-8122.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In Interseccionalidades: Pioneiras no feminismo brasileiro, Heloísa Buarque de Holanda (org.). Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?:** Mulheres negras e feminismo. 3º ed. Rosa dos Tempos, 2020. Rio de Janeiro.

HOUNTONDIJI, Paulin J. **Conhecimento de África, Conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os estudos africanos.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 80. Março, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. tradução Bernardo Leitão ... [et al.]. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MAEDA, Patricia. **A atualidade e a urgência de Lélia Gonzalez em 2020**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/a-atualidade-e-a-urgencia-de-lelia-gonzalez-em-2020/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

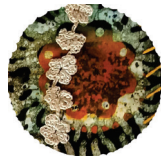
MIGNOLO, Walter. **COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade**. RBCS Vol. 32 n° 94 junho/2017.

PADILHA, Gláucia Santana Silva; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Pedagogia Afrocentrada em Práticas Educativas e Professoras Afrodescendentes Universitárias**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.188-203, Março/Dez., 2019.

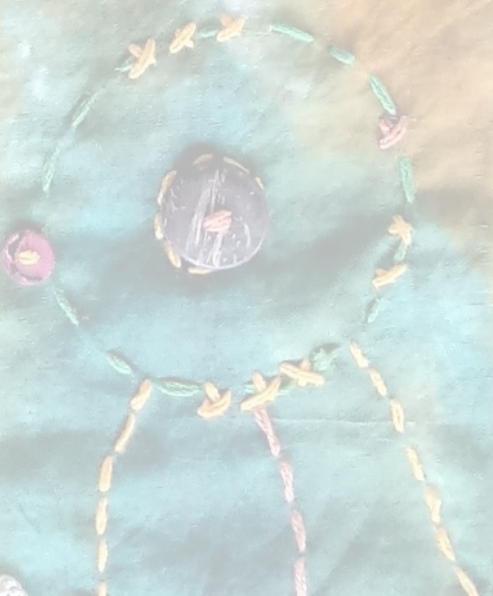
PEREIRA, Walquíria da Costa. MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Memórias de Professoras Afrodescendentes – Práticas Entrecruzadas e Entrelaçadas. In: OLIVEIRA; Ana Caroline Amorim, CARVALHO, Conceição de Maria Belfort de, MENENDEZ, Larissa Lacerda (et al). **Anais do III Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade do PGCult**. [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, 2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES). Portugal. 2009.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional e saúde da população negra**. Saúde Soc. São Paulo, v.25, n.3, p.535-549, 2016.



Capítulo 6 - História



COM FÉ NO SENHOR, NOSSO DEUS! NÓIS HÁ DE MIORÁ! HISTÓRIA DA CÓLERA NO BRASIL E SUAS VÍTIMAS

Adelmir Fiabani

Resumo: No mês de março de 2020, a humanidade parou diante da televisão para saber sobre um vírus que se espalhava rapidamente pelo mundo e infectava as pessoas, muitas delas, vindo a óbito. Parecia que a Terra estava sendo desconectada da tomada e, como um grande carrossel diminuiu a velocidade até parar. As viagens caríssimas foram canceladas, as escolas fecharam as portas, os netos foram separados dos avós, os ricos ficaram preocupados com seus investimentos e os pobres aflitos porque não possuíam máscara, álcool gel e, muitos, nem água para beber. O dia em que a Terra parou! Os apressados passaram a democratizar as ações do vírus, dizendo que ele não distinguia classe social, religião, ideologia, etnia, sexo e idade. Os historiadores já haviam registrado que de fato isso era verdade, pronunciando que as grandes epidemias mundiais atingem todos, mas ceifam a vida daqueles que estão em condições mais vulneráveis. Na história do Brasil, a cólera foi o grande flagelo dos escravizados. As pesquisas mostram que os surtos dos anos de 1855/1856 e 1862/1868 foram impiedosos com os escravizados, libertos e mendigos. Esse segmento da sociedade não teve alternativa, além de trabalhar e morrer. Na época, os mendigos praticamente desapareceram do Rio de Janeiro. As africanas escravizadas morreram em maior quantidade porque tinham que lidar com as roupas contaminadas pelas fezes dos doentes. Neste artigo farei um breve relato sobre a pandemia da cólera no Brasil, tendo como linha balizadora os efeitos sobre a população escravizada e liberta.

Palavras-chave: Epidemias. Escravizados. Afrodescendentes.

Introdução

Às epidemias é destinado um importante papel na História Social das diferentes populações humanas. O cientista social busca compreender o efeito dos surtos epidêmicos ao estudar a experiência das minorias. O balizador do pesquisador social é a exclusão, a qual provoca diferenças, produz relações assimétricas e desnuda o avesso da sociedade.

A cólera ficou conhecida como “mal dos Ganges”. Os primeiros registros datam da Antiguidade. Foi com a intensificação do comércio marítimo que a cólera-morbus passou a ser conhecida no Ocidente. Ficou marcada pela rapidez que se espalhava e pela brutalidade que abatia suas vítimas. Em poucas horas, após apresentar os primeiros sintomas, o doente poderia morrer.

Parte da historiografia costuma afirmar que as epidemias/pandemias são democráticas, ou seja, que não escolhem classe social, corrente ideológica, religião ou cor da pele para fazerem suas vítimas. Na verdade, as grandes epidemias não escolhem as pessoas, porém morrem aqueles que estão mais vulneráveis. Ou seja,

morrem aqueles que não conseguem cumprir o ‘isolamento’, que não têm o que comer, ou são obrigados a trabalhar para os outros.

O título deste artigo nasceu da vivência em uma comunidade afrodescendente pobre, na cidade de Porto Nacional, no estado do Tocantins. No ano de 2009 residi no bairro Alto da Colina, onde havia uma senhora idosa, praticamente desprovida dos bens materiais mínimos, aos quais uma pessoa tem direito para viver. No entanto, era a pessoa mais otimista e religiosa que conheci naquele lugar. Sempre que a encontrava perguntava se estava bem e ela respondia: “Com fé no Senhor, nosso Deus! Nós há de miorá!” Esta frase, provavelmente foi dita pelos seus ancestrais, quando se depararam com o ‘terrível mal’ – a cólera. Para aqueles que foram deixados à margem do desenvolvimento social, a fé na religião é o único porto seguro que ainda existe.

O Monstro Cruel

No Brasil, a epidemia virou notícia no mês de maio de 1855, logo depois que aportou em Belém, no Pará, uma embarcação de Portugal, O Defensor, que trazia colonos do Porto, onde já grassava a doença. Posteriormente, atingiu a Bahia, se irradiou para as províncias do Amazonas e do Maranhão. Em sete meses, da Bahia expandiu-se para Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco. Após, a cólera chegou ao Rio de Janeiro e, desta província, espalhou-se para o Espírito Santo, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Dentre as províncias do norte, o Piauí e o Ceará foram as únicas poupadas na primeira epidemia da cólera (REGO, 1873, p. 79-81).

Na Província do Pará, dentre os 16.800 atacados, 3.622 morreram.

Tabela: Vítimas da cólera na Província do Pará [1855-1856]

| | População doente | | Óbitos | |
|--------------------------|------------------|--------------------------|--------|-------|
| Branços | 6.008 | Branços | 1.389 | 23,1% |
| Índios | 3.499 | Índios | 977 | 27,9% |
| Mestiços livres | 3.617 | Mestiços livres | 722 | 19,9% |
| Mestiços escravos | 1.236 | Mestiços escravos | 99 | 7,9% |
| Pretos livres | 686 | Pretos livres | 52 | 8,1% |
| Pretos escravos | 1.754 | Pretos escravos | 383 | 21,8% |
| Total | 16.800 | | 3.622 | |

Fonte: REGO, José Pereira. Memória Histórica. Epidemias de febre amarela e cholera-morbo que têm reinado no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1873.



Percebemos que a soma dos percentuais dos pretos escravos, pretos livres, mestiços escravos e mestiços livres chega a 57,7% do total das vítimas. Os mais atingidos foram os pretos escravos (383), que representa 21,8% dos doentes.

A sociedade escravista estabeleceu diferenciações entre os cativos, ou seja, os escravos mestiços desempenhavam funções menos penosas, comparadas aos pretos escravos, na maioria, africanos recém-chegados. Grande parte destes trabalhava como transportadores de sujeiras e dejetos produzidos nas residências das classes mais abastadas. Às escravizadas africanas cabia a função de lavadoras. Por ocasião da cólera, recaiu sobre elas o perigo do contato direto com as roupas contaminadas pelos doentes.

Na Província do Pará, a cólera se espalhou da capital para o interior. Atingiu as aldeias indígenas e a população sertaneja pobre, sobretudo, ribeirinha. O número de vítimas foi bem maior do que constam nas estatísticas oficiais. A doença evoluía rapidamente e, em poucas horas matava os acometidos. Muitas vítimas foram enterradas fora dos cemitérios e não contabilizadas nas estatísticas do Estado. Cativos e livres pobres, que morreram em fazendas, quilombos, ou em terras longínquas acabaram sendo sepultados pelos familiares nas propriedades e também não entraram nas estatísticas. O medo do contágio fez com que muitos tratassem de se 'livrar' logo do corpo sem vida, para não se contaminar.

O desconhecimento sobre a doença e formas de transmissão determinaram mudanças no cuidado com os doentes e rituais de sepultamento. Os enfermos enfrentaram condições insustentáveis de horror. Muitas vezes eram abandonados sem cuidados. Os mortos não eram velados e, às vezes, nem enterrados. Não raro, foram encontrados mortos no interior das casas, abandonadas previamente pelos demais familiares.

No Rio de Janeiro, a epidemia encontrou o sistema sanitário um pouco mais organizado. Mesmo assim, não foram poucos os que criticaram a forma como o Estado tratou a epidemia. Em 1º de junho de 1895, o doutor Azevedo Sodré, médico Chefe da Comissão Sanitária Federal e professor da Faculdade do Rio, publicou na revista *O Brazil-Médico* o texto, "A epidemia de cholera-morbus de 1894-1895", em que fez duras críticas à ausência de um planejamento sanitário centralizado e dirigido por pessoas competentes. Criticou a "defficiencia de material e a má organização da hygiene publica no Brazil" (SODRÉ, 1895, p. 161).

No Rio de Janeiro, segundo Pereira Rego,

Esta epidemia atacou de preferencia os pretos, os homens de côr e as classes mais inferiores da sociedade, mas foi entre os mendigos que ella se mostrou mais violenta, desapparecendo quasi todos aquelles que havia

nesta cidade, que eram numerosos e dormiam ordinariamente nas ladeiras e praças públicas (REGO, 1873, p. 109).

De acordo com José Pereira do Rego (1873), a cólera teria matado 4.828 (quatro mil, oitocentos e vinte e oito) indivíduos na capital do Império. No entanto, podemos assegurar que o total foi maior. Kaori Kodama (2012, p. 67, 68) analisou os registros dos enterramentos nos dois cemitérios onde foi sepultada a maioria das vítimas pela cólera – São João Batista e São Francisco Xavier – e encontrou mais mortos do que os citados por Pereira Rego. “Em comparação com o restante da população, os africanos parecem ter experimentado impacto maior da epidemia de cólera” (KODAMA, 2012, p. 73).

Segundo a pesquisadora Kaori Kodama (2012, p. 74),

A maior mortalidade de africanos em relação aos brasileiros durante a epidemia pode talvez sugerir que estes últimos estivessem mais bem conectados socialmente e, assim, fossem mais capazes de encontrar redes de apoio e de receber cuidados básicos quando doentes. De todo modo, o discurso médico da época parece não ter atentado particularmente para essa sobremortalidade africana.

A cólera chegou ao Rio Grande do Sul no ano de 1855. No início do mês de novembro daquele ano, as charqueadas ao redor de Pelotas foram atingidas pelo terrível mal. Também fez vítimas em Rio Grande, Jaguarão, entre as populações ribeirinhas e Porto Alegre. “Em todos os lugares os mais atingidos foram os escravos e as ‘pessoas pouco favorecidas de meios’, mas os relatórios são unânimes em afirmar que na capital, Porto Alegre, a epidemia foi assoladora para todas as classes” (WITTER, 2007, p. 78).

Na Província do Espírito Santo, a cólera chegou ao final do ano de 1855. Em Itapemirim, “na fazenda Muqui, de propriedade do vice-presidente da província, o Barão de Itapemirim, faleceram 40 escravos” (FRANCO, 2014, p. 125). Citado por Franco, Antonio Pinto da Cunha, membro da Comissão Sanitária de Itapemirim afirmou que, “embora a epidemia tivesse surgido às margens do rio, era nas fazendas que ocorria o maior número de mortos e, entre os mortos, os escravos eram maioria” (CUNHA apud FRANCO, 2014, p. 127).

No ano de 2010, Jucieldo Ferreira Alexandre publicou, “Quando o ‘anjo do extermínio’ se aproxima de nós: representações sobre o cólera no semanário *O Araripe* (1855-1864)”. Na pesquisa, Alexandre constatou que “os negros e pobres eram os mais atingidos pelo cólera”. Na verdade, entre os anos de 1855 e 1856, a cólera sitiou o Ceará, ou seja, manteve-se nos arredores. Porém, no ano de 1862, a cólera se mostrou impiedosa, sobretudo, com as populações pobres. Conforme Alexandre,



“os pobres” não tiveram condições econômicas de enfrentamento à epidemia, “de forma que a ceifa de vidas pelo *monstro cruel* deve ter sido mais drástica entre eles do que foi nos sobrados da cidade” (ALEXANDRE, 2010, p. 41; 143-144).

Na Província do Ceará, os senhores de engenho, preocupados com sua própria sobrevivência, “pouco faziam pelos escravos, de tal sorte que, mesmo que a doença não fizesse distinção entre ricos e pobres, eram os setores mais baixos da sociedade que sofriam mais intensamente com o mal colérico” (MACIEL, 2017, p. 158). Nos engenhos, os cativos que sobreviveram ao caos tiveram seus afazeres majorados. “Com a grande mortalidade ocorrida entre os escravos dos engenhos, os sobreviventes foram obrigados a aumentar o volume dos seus trabalhos” (DAVID, 1993, p. 163).

A afirmação acima explica em parte, por que os cativos foram as principais vítimas da epidemia. Quando não havia cólera, os escravizados morriam precocemente devido às condições de trabalho e violência senhorial. Com a epidemia, além dos efeitos maléficos decorrentes da cólera, ainda foram obrigados a trabalhar mais.

Por ocasião da cólera, os cativos, mendigos e pobres não desfrutavam dos cuidados médicos, visto a escassez desses profissionais e o alto custo dos seus serviços. “Aos pobres e escravos restava a caridade, pública ou particular, que muitas vezes não vinha”. Os presidentes das províncias tentavam convencer os senhores para que dispensassem recursos aos desprovidos. “Muitos recusavam por, como diziam, zelo de suas bolsas, outros por medo da morte, outros por acharem que suas vidas eram mais valiosas que a dos pobres que padeciam” (MACIEL, 2017, p. 254).

Segundo Maria Renilda Nery Barreto e Tânia Salgado Pimenta (2013, p. 88), o número de mortos em Salvador foi bem alto, quando comparado ao de outras cidades brasileiras, como Belém, Recife e Rio de Janeiro.

Nas freguesias soteropolitanas de Pilar, Sé, Passo e Brotas havia 32% de escravos entre os mortos por cólera, sendo que estes compunham 28,5% da população. Portanto, os escravos foram mais atingidos do que o esperado. Entre os livres destas freguesias, que compunham 71% de seus habitantes, verificou-se um índice de 53% dos mortos (BARRETO; PIMENTA, 2013, p. 88).

Conforme Barreto e Pimenta, a análise da cor dos internados por cólera no hospital da Santa Casa da Misericórdia, entre os anos de 1855 e 1856 demonstra que 37% eram denominados pretos; 16%, crioulos; 21%, pardos; 9%, cabras ou caboclos; e 17%, brancos. Dessa forma, conclui-se que mais de 50% dos internados por cólera na Santa Casa de Misericórdia eram de origem ou ascendência africana (BARRETO; PIMENTA, 2013, p. 88).

Kaori Kodama (2012, p. 63) afirmou que “a propensão dos escravos ao cólera era visível também no meio rural, onde os maus-tratos seriam flagrantes”. A pesquisadora citou João José da Silva, doutorando, que também fez menção às condições de vida dos cativos. De acordo com Silva, (1857, p.19),

São preferidas pelo flagelo as classes menos favorecidas da fortuna; assim vemos no nosso país, atacar ele de preferência os infelizes escravos, e principalmente aqueles a quem a bárbara ambição de seus senhores (na maior parte opulentos fazendeiros) obrigava a andar malvestidos, mal alimentados, e a entregar-se aos árduos trabalhos da lavoura, expostos a um sol abrasador e a todas as intempéries da estação.

Percebemos que a cólera foi impiedosa com aqueles que tiveram que trabalhar durante o surto. As pessoas que se envolveram com os doentes, muitas delas acabaram contraindo a moléstia. Os trabalhadores escravizados continuaram cozinhando, lavando roupas e higienizando as dependências dos seus senhores. Os trabalhadores escravizados urbanos também ficaram expostos ao perigo, pois seus senhores exigiam a renda diária das vendas mais do que antes.

A Agonia de quem viu a morte de perto

Pouco se sabia sobre a cólera. Não havia sido descoberta a causa, tampouco o tratamento. O que impressionava a população da época, as autoridades e os sanitaristas eram a rapidez da propagação da doença, e a celeridade da morte. Também era assustador o aspecto físico do doente. Em poucas horas ficava irreconhecível fisicamente. Na incerteza da causa, alguns atribuíram ao excesso de pecados e devassidão que algumas pessoas viviam. A cólera seria o castigo divino pelos pecados cometidos. Havia aqueles que se autoflagelavam na expectativa de purificação dos pecados e salvação do corpo.

As elites temiam a contaminação por um agente letal, com origem nos quarteirões habitados pelos pobres. Acreditavam que a maior ameaça de contaminação vinha dos cativos domésticos e de ganho, considerados transmissores da doença de ‘fora’ para o interior das habitações ricas. Assim surgiu entre as elites e os médicos, a noção de que os pobres poderiam representar séria ameaça de contágio (FARIAS, 2012, p. 218).

Na verdade, entre os médicos havia os crédulos na transmissão pelo ar e outros que acreditavam na existência de um ‘vírus’, embora nem se soubesse direito o que era o vírus. A teoria do contágio afirmava que as doenças epidêmicas, como a cólera eram resultado da comunicação direta entre pessoas contaminadas. Foram desenvolvidas práticas para evitar a penetração da enfermidade. Entre estas práticas



estavam os cordões sanitários, as quarentenas, a criação de lazaretos, o isolamento dos enfermos e as fumigações.

A teoria infeccionista ou miasmática recomendava a evitação do sol, da chuva e dos ventos muito fortes. Também indicava a decantação de águas paradas, pântanos e lagoas; dietas alimentares e abstinência ao álcool.

O paradigma da infecção, ao colocar os miasmas em primeiro plano, “justificavam um maior combate às práticas populares, mediante o discurso higienista. Os infeccionistas também agiam de forma autoritária na execução de seus projetos sanitários” (CHALHOUB, 1996, p. 169).

A mortalidade elevada entre os pobres, sobretudo, negros cativos e livres fizeram brotar no pensamento popular, que a doença era uma estratégia dos ricos para eliminar a gente de cor e a pobreza. A manifestação súbita da doença e morte, em poucas horas fez, também, que “acreditassem ser o cólera instrumento de eliminação da população pobre com a finalidade de evitar a iminente escassez de alimentos” (FARIAS, 2012, p. 218).

A Descrição da Dor

Os médicos da época, alguns recém-formados, voluntários, religiosos, curandeiros atuaram na linha de frente durante as epidemias de cólera no Brasil. Foram convidados a dirigirem-se ao interior, lugares distantes das suas residências habituais para combater o inimigo invisível – a cólera. Não raro, tiveram a morte como fim. A chegada de um médico às localidades infestadas pela doença representava certo alívio à população, embora não se tivesse certeza da eficácia do tratamento.

Os indivíduos com cólera, se desidratavam rapidamente. Uma hora depois de serem acometidos pelo terrível mal ficavam reduzidos a dois terços do seu peso, e seus músculos se diminuía consideravelmente. Embora vivos, se assemelhavam aos mortos, pois muitos dos sintomas pareciam indícios de morte. “O colérico não escuta quem está próximo. Ele não responde aos apelos. Assombra e inibe as ações de solidariedade, pois permanece sujo e repulsivo, desqualificado pela impureza. Ele sua e transpira, exala gases e odores fétidos” (BELTRÃO, 1999, p. 8).

Conforme Jane Felipe Beltrão (1999, p. 7), o africano Jacob, com 20 anos de idade, barqueiro, cativo de Nestor Duwal deu entrada na Enfermaria Nossa Senhora da Conceição, no dia 27 de setembro de 1855, às 10 horas, no Rio de Janeiro. Conforme documento redigido pelo médico Maximiano Marques de Carvalho,

Seu estado era mortal, algido, pelle encanquilhada, voz sumida, sem pulso, agitação horrível, sêde devoradora, sutura espontânea de líquido

branco quase inodoro, vergava-se constantemente da cabeça para os pés e vice-versa, algumas vezes dava pulos, parecia querer por-se de pé, olhos virados, sumidos, só se via o branco do globo ocular. Falleceu uma hora da tarde (CARVALHO, 1856, p. 25).

Também no ano de 1855, no dia 18 de outubro, às 9 horas deu entrada na Enfermaria, Antônio, preto africano, escravo de José Silva Mello, morador na rua da Ajuda, 43. Segundo descrição do médico Maximiano Marques de Carvalho, o cativo,

Foi atacado violentamente pela cholera, tinha vômitos, cólicas e dejeções de materias brancas, caimbras horríveis, algidez extrema, estava sem pulso, voz rouca e sumida, pelle languida, formando grandes dobras com a pressão dos dedos, olhos encovados e voltados, o branco para a parte anterior, e outros symptomas de morte;... Dia 9: ainda vivia, porem morimbundo, ... Dia 12: continuavam os symptomas de morte, sem falla, ventre inchado, queixos cerrados, ... até 27 ficou em convalescença, e às 2 horas teve alta, sahio curado da cholera-morbus com os symptomas mortões (CARVALHO, 1856, p. 25).

Os doentes vitimados pela cólera perdiam as características humanas. O alvo do ‘anjo da morte’ eram os mais pobres, aqueles que tinham pouco para comer, que, dificilmente seriam socorridos de forma adequada e, quando acometidos pela enfermidade, morriam em grande número. Segundo Ravel e Peter (1976, p. 143-144),

Mesmo quando as condições de sua difusão são em teoria iguais, como é o caso da peste, ela permanece seletiva, aliás as instituições sanitárias acentuam seus caracteres: o isolamento e a segregação dos doentes pobres, a fuga dos poderosos e dos ricos, o desemprego e a fome nas cidades bloqueadas explicam.

Ravel e Peter invalidaram a tese de que, as epidemias são ‘democráticas’, pois atingem todos sem distinção alguma. As epidemias são impiedosas com aqueles que foram abandonados pelas elites, antes mesmo do mal chegar. No caso da cólera no Brasil oitocentista, os cativos, libertos, mendigos, pobres e ribeirinhos foram as vítimas principais.

Como tratar o desconhecido

Sobre o tratamento, pouco se sabia. A cólera matava em curto espaço de tempo. Quanto aos cativos, “junto aos homens pobres livres, eram os que mais sofriam com as agruras da peste”. Os senhores de engenho recebiam “medicamentos detalhados e medidos gota a gota”, já os escravizados, frequentemente eram tratados com substâncias corriqueiras, como “fricções de pimenta, vinagre e gengibre quente



sobre o espinhaço, pulsos e pernas ou doses de cachaça e limão, a serem tomadas de hora em hora”. Publicação encontrada no jornal da Bahia, sugeria dar aos cativos iodo para ser cheirado de hora em hora (MACIEL, 2017, p. 163).

Em “Notas sobre o tratamento da cólera-morbus” (1862), o doutor Joaquim de Aquino Fonseca, médico sanitarista, fez algumas observações relacionadas à doença, senhores e cativos. Vale lembrar que, no ano de 1850, a importação de africanos estava proibida, portanto, os senhores passaram a ver com preocupação a morte dos escravos (FONSECA apud ALEXANDRE, 2010).

O doutor Joaquim recomendou que se evitasse o “trabalho excessivo”, tanto intelectual como corpóreo, pois favorecia o adoecimento pela cólera. Portanto, era necessário evitar o trabalho em períodos de muito calor e umidade. Nesse sentido, os senhores também deveriam zelar para que os trabalhadores escravizados não labutassem de madrugada ou de noite, visto que a umidade esfriava os corpos. Durante o período diurno, o doutor recomendou a não exposição ao sol forte e, que fosse observado, um intervalo de uma hora para descanso, após cada refeição. Também que se levasse em conta o desjejum, “xícaras de café puro ou pequenos cálices de genebra ou aguardente de cana” (FONSECA apud ALEXANDRE, 2010, p. 217).

O doutor Joaquim de Aquino Fonseca, também estava preocupado com a higiene corporal dos cativos. Recomendou aos senhores “obrigar seus escravos a banharem-se uma vez por dia, fazendo-o de modo que não haja supressão da transpiração ou resfriamento”. Também indicou reduzir o número de pessoas a dormir em *lugares acanhados*, como em algumas senzalas, pois entendia que as aglomerações favoreciam a propagação da cólera. O doutor aconselhou os senhores para acomodarem os escravizados em casas situadas nas partes altas e arejadas da propriedade e, que pequenas fogueiras fossem acesas à noite, provavelmente para combater os ‘perigosos’ *miasmas* (FONSECA apud ALEXANDRE, 2010, p. 218).

Além dos médicos havia aqueles que sabiam de alguma ‘fórmula’ para o tratamento dos doentes. Diante do desespero, curandeiros foram chamados para a linha de frente no combate à cólera. Nesse sentido, Pai Manoel, no Recife foi requisitado por pobres e ricos, que buscavam a cura para o terrível mal que se espalhava rapidamente.

No ano de 1856, Pai Manuel, curandeiro africano, escravo do engenho Guararapes ficou famoso por sua suposta capacidade de curar os doentes, vítimas da cólera. A fama de Pai Manoel cresceu, à medida que os médicos se tornavam mais desacreditados. Não havia nada de extraordinário nas recomendações do africano.

O *Diário de Pernambuco* publicou, em 26 de fevereiro daquele ano, uma receita elaborada pelo curandeiro.

Juntam-se raiz de pimenta-malagueta, folhas de lacre, pimenta da Costa, cebolas do reino e raiz de limão. Faz uma garrafada com esses ingredientes, tritura e coa tudo. Mistura com uma tigela de mel de furo, água de dois cocos secos da Bahia e uma xícara de vinagre. Descobre e despe o doente e abre as janelas e portas. Comer carne-assada com pirão, aplicar o remédio e tomar banho frio (*Diário de Pernambuco*, 25 de fev. 1856).

A eficácia da fórmula não foi comprovada. No entanto, Pai Manoel era o preferido nas camadas pobres e também entre algumas famílias ricas, que chegaram a buscá-lo de carruagem para atender seus parentes doentes em suas casas. A fama se espalhou e ele obteve autorização para aplicar seu remédio no Hospital da Marinha do Recife, onde ocupou uma sala com três camas que acomodavam seus pacientes (*Diário de Pernambuco*, 25 fev. 1856).

No Rio de Janeiro, apesar das múltiplas acusações dirigidas pelos alopatas aos homeopatas, estes foram procurados pelos cativos e pessoas desvalidas. Essa população considerava o tratamento menos agressivo e menos custoso do que o indicado pela alopatia, que se firmava como saber médico dominante. Mesmo com a oferta de consultas gratuitas, os médicos foram preteridos pela população em geral. Os pobres, cativos e seus descendentes preferiam os terapeutas, autorizados ou não, por terem concepções de doença e de cura mais próximas das suas. Também foi registrado, que muitos coléricos acreditavam mais na automedicação, conselhos de vizinhos ou terapeutas do que no saber dos médicos (KODAMA, 2012, p. 64).

Considerações Finais

Por mais de três séculos, o Brasil foi construído pelas mãos dos africanos escravizados. As sequelas deixadas pela escravidão ainda se fazem sentir, como o racismo e discriminação racial. O trabalhador escravizado era explorado, além do limite do que seu corpo permitia. Se não bastasse, a violência física/psicológica mediou as relações entre as duas classes da época. Em suma, os cativos viviam sob forte pressão, mal alimentados e, conseqüentemente, expostos a todo tipo de doenças.

No período em que vigorou a escravidão, o Brasil foi assolado por várias epidemias. Varíola, tuberculose, febre amarela e a cólera causaram muitas mortes e expuseram as fragilidades do sistema de saúde colonial/imperial. As populações em situação de vulnerabilidade foram as mais atingidas, pois não dispunham de condições para evitar e tratar das doenças.



A cólera chegou ao Brasil no ano de 1855, na Província do Pará, por meio de passageiros doentes que partiram da Europa, a bordo da embarcação portuguesa Defensora. Rapidamente disseminou-se pelas províncias do Amazonas e do Maranhão. Em pouco tempo estava na Bahia, Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco. Deste Estado, a cólera foi levada ao Rio de Janeiro e, após espalhou-se para o Espírito Santo, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Os negros (escravizados e livres), indígenas, indigentes e mendigos foram os mais atingidos. As mulheres africanas escravizadas adoeceram/morreram em maior número, visto que faziam os serviços domésticos, muitas vezes, em contato com os doentes. Os homens africanos escravizados contaminavam-se ao retirar os excrementos das casas habitadas pelas elites. As populações ribeirinhas, sem saberem consumiam águas contaminadas pelas fezes e cadáveres jogados nos rios. Não é por acaso que a cólera fez muitas vítimas entre aqueles que viviam nas proximidades dos córregos. Segundo Kodama (2012, p. 65), os escravos e libertos morreram em grande proporção por sua maior exposição aos dejetos, por falta de acesso à água limpa ou por suas condições físicas já precárias.

A cólera, como outras epidemias que assolaram o Brasil, expôs a fragilidade do nosso sistema de saúde. Suscitou debates sobre a origem do mal, tendo adeptos da teoria miasmática, que acreditavam na presença de partículas da doença no cheiro repugnante de vegetais, carnes, águas podres, cadáveres e animais em decomposição. Não raro recomendava-se fazer fumaça no interior das casas. Outros acreditavam ser um castigo divino, consequência da vida terrena fora dos parâmetros cristãos.

Na verdade, a cólera revelou contradições entre as condições de vida dos cativos, libertos, pobres e o restante da população. Os cativos, libertos, mendigos, pobres em geral, não dispunham de condições de moradia adequada, alimentação suficiente e acesso ao tratamento digno. Os cativos africanos sofreram mais por serem obrigados aos trabalhos mais insalubres. Não muito diferente dos dias de hoje, quando a população negra e pobre não pode parar de trabalhar, nem praticar o distanciamento social como medida preventiva à Covid-19.

Referências

ALEXANDRE, Juciêdo Ferreira. **Quando o “anjo do extermínio” se aproxima de nós: Representações sobre o cólera no semanário cratense O Araripe (1855-1864)**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010. [Dissertação Mestrado].

BARRETO, Maria Renilda Nery; PIMENTA, Tânia Salgado. **A saúde dos escravos na Bahia oitocentista através do Hospital Misericórdia**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 6, n. 2, jul.-dez., 2013.

BELTRÃO, Jane Felipe. **Cólera, o flagelo da Belém do Grão Pará**. Campinas/SP: UNICAMP, 1999.

CARVALHO, Maximiano Marques de. **Tratamento Homeopático da Cholera-Morbus - Clínica de Enfermaria Nossa Senhora da Conceição**. Rio de Janeiro, Typ Imperial, 1856.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAVID, Onildo Reis. **O inimigo invisível: A epidemia do cólera na Bahia em 1855-56**. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, 1993. [Dissertação]. Diário de Pernambuco, Recife, ano 32, n.51. 26 fev. 1856.

FARIAS, Rosilene Gomes. **Pai Manoel, o curandeiro africano, e a medicina no Pernambuco imperial**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, supl., dez. 2012, p.215-231.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Pânico e terror: a presença da cólera na Província do Espírito Santo (1855-1856)**. Almanack. Guarulhos, n.07, p.117-136, 1º semestre de 2014.

KODAMA, Kaori et al. **Mortalidade escrava durante a epidemia de cólera no Rio de Janeiro (1855-1856): uma análise preliminar**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, supl., dez. 2012, p.59-79.

MACIEL, Dhenis. **Dos sujeitos, dos medos e da espera: A construção social do cólera-morbus na província cearense (1855-1863)**. UFC: Fortaleza, 2017.

RAVEL, Jacques; PETER, Jean-Pierre. O corpo. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre [Orgs.]. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

REGO, José Pereira. **Memória Histórica. Epidemias de febre amarela e cholera-morbo que têm reinado no Brazil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1873.

SILVA, João José da. **Colera-morbus: sua sede, natureza e tratamento: será contagiosa?** Tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1857.

SODRÉ, Antônio Augusto de Azevedo. **A epidemia de cholera-morbus de 1894-1895**. O Brazil-Médico. Revista Semanal de Medicina e Cirurgia. Ano IX, n. 91. Junho, 1895.

WITTER, Nikelen Acosta. **Males e epidemias: sofredores, governantes e curadores no sul do Brasil (Rio Grande do Sul, século XIX)**. Niterói: UFF, 2007. [Tese de doutoramento].

EDUCAÇÃO TRADICIONAL E NARRATIVAS: OUTROS SABERES E RESILIÊNCIA DOS RITOS DE INICIAÇÃO NA SOCIEDADE MACUA

Adelino Inácio Assane & Wilson Profírio Nicaquela

Resumo: A partir da epistemologia da complexidade procuramos discutir questões da Educação Tradicional, considerando as narrativas como base de resiliência dos Ritos de Iniciação. Este tema é sinuoso, particularmente no ambiente académico, pois, muitos estudos são feitos obedecendo critérios padronizados dos métodos da chamada ciência moderna, por vezes com hipóteses preconceituosas que, forçosamente, devem ser comprovadas. Esta pesquisa busca o entendimento das conselheiras tradicionais face ao debate actual em volta dos Ritos de Iniciação enquanto prática social e tradicional *macua*. O objectivo geral é: analisar as narrativas das conselheiras tradicionais sobre os Ritos de Iniciação, enquanto outros saberes. Para o aprofundamento do estudo, o problema de base foi: *Que relação existe entre as narrativas das conselheiras tradicionais e manutenção dos Ritos de Iniciação na sociedade Macua?* Trata-se de uma pesquisa qualitativa, efectuada através de conversas guiadas no distrito de Monapo, Província de Nampula, Norte de Moçambique. Em termos de conclusões, a pesquisa revela que, devido as mudanças socioculturais, económicas e políticas que o País e a Província de Nampula registam, contribuem para a deterioração dos valores morais, afectando o tecido social de forma vertical (sem exclusão). Outrossim, a forma de abordagem dos assuntos em torno da Educação Sexual e Reprodutiva nas escolas tem criado embaraço familiar, para além de limitar o acompanhamento e sustentabilidade das mensagens veiculadas. As narrativas das conselheiras fundamentam a tamanha resiliência que os Ritos de Iniciação apresentam desde a penetração colonial até a actualidade.

Palavras-chave: Educação Tradicional. Ritos de Iniciação. Sexualidade.

1. Nota Introdutória

Multiversidade é um dos factores que influenciam a quem ousa estudar os macuas a preferir buscar antecedentes e as razões dessa diversidade. É um dos grupos que não obedece uma definição territorial baseada em regiões administrativas estabelecidas pelas autoridades governamentais ou limites físicos. Em outras palavras, estamos a dizer que o território etnolinguístico macua comporta o Centro-Norte de Moçambique, abrangendo as províncias de Cabo-Delgado, Nampula, Niassa e Zambézia.

Porém, o território dos *macuas* não se restringe ao espaço moçambicano, eles também vivem pelo Índico (Ilhas Seychelles, Myotte e Maurícias) assim como, no Malawi e na Tanzânia, em menor número. Em contraposição do evolucionismo que muitos historiadores postulam em relação a toda a espécie humana, os argumentos sobre os *macuas* giram em volta das grandes planícies ou nas zonas montanhosas.

Há quem diga, que vieram da planície Indo-Gangética. Desconfiamos o recurso à mobilidade populacional que aconteceu durante longos anos, dar azo a essa hipótese, que postula o grupo ter sua origem na região central de África, sobretudo, nos grandes lagos. Contudo, os ensinamentos locais encerram que os macuas são provenientes do Monte Namuli, na região fronteira entre Nampula, Zambézia e Niassa (MATINEZ, 1989, VIEGAS, 2012).

Não pretendemos redefinir a origem deste povo (os macuas) e muito menos valorizar uma região em detrimento da outra. Quem lá sabe se eles não vieram do Índico para o interior? Há coisas que o homem adapta só, para não se sentir ultrapassado. Mas, apegarmo-nos a ideia do monte, pode não ser o Namúli. Sim, os macuas podem eventualmente ter vindo de outra montanha longe do que nos é ensinado. A razão da nossa escolha é fundamentada pela adoração aos antepassados que eles fazem junto das montanhas, ou das pedras gigantes. A experiência nos mostra que a montanha constitui o habitat sagrado dos espíritos e almas dos entes. Essas almas são consideradas, na tradição macua, como protectoras contra todos os males (MARTINEZ, 1989). Embora a veneração dos antepassados aparente uma prática exclusiva de um grupo social e/ou étnico-cultural do contexto africano, a mitologia da Igreja Católica refere que o Profeta Jesus Cristo passou 40 dias no Monte Sinai, numa profunda adoração ao deus pai.

Portanto, a partir deste monte que surgiram ou originaram os macuas, à medida que iam se afastando do ponto central foram ganhando outras influências e apareceram as variações etno-linguísticas dentro do grande grupo. Eis que temos os *alomwe*, os *achirima*, os *amarovone*, os *ametto*, os *anahara*, e os *axaaka*. Ainda, nesses subgrupos temos os clãs: *amale*, *amulima*, *alaponi*, *amirassi*, a *cheledje*, a *mirole* entre outros (MARTINEZ, 1989 & VIEGAS, 2012).

Não interessar donde vieram os macuas é um prenúncio da imperfeição que pode ir se averbando durante a interação que eles mantêm entre si, ou eles com outros povos. Conforme argumenta Laplatine (2007), essa realidade é o que se viveu quando os viajantes (ocidentais) começaram a estabelecer relações de inferiorização com os macuas e outros povos. Ou seja, nas palavras de La Platine, precisamos deixar de ser cegos ou míopes tanto para nós, assim como para com os outros. Aí somos chamados a recuperar narrativas, o que, segundo Benjamim (2014) trata-se de uma espécie em extinção, sobretudo nessa “geração de vidro” [que se quebra a cada confrontação ou questionamento]. É importante aproveitar pois, a cada momento deparamo-nos com uma realidade, que nos coloca longe de pessoas que narram histórias e loções de vida com perfeição.



2. A (in) formalização da educação tradicional macua

Para que possamos discutir como entendemos a irreverência atribuída à educação tradicional preferimos fazer uma mescla entre, o que os outros dizem ou disseram, e o que entendemos sobre o assunto. Não estamos com isso querendo assumir uma posição de inventor do meio-termo, pois trata-se de acoplagem e desvinculação de termos já utilizados por vários estudiosos, que chegam a constituir nenhuma novidade para quem acompanha constantemente o evoluir da história de educação. Contudo, as vivências, o nosso envolvimento na educação escolar, contacto com as pessoas mais experientes obriga-nos a reajustar alguns conceitos, para que não possamos desqualificar, nem supervalorizar um modelo de pensamento sobre o outro.

Mesmo que não esteja inventando o termo “educação (in)formal”, as circunstâncias e os embaraços que o dia-a-dia vai impondo sobre o nosso percurso e a nossa realidade social, obriga-nos a redefinir outra forma de pensar sobre o que nos era comum e tornar mais actualizado, mesmo que não chegue a ser novo (Mazula, 2008).

Desde a ocupação efectiva de Moçambique e da Região Norte, em particular, incluindo a Província de Nampula, pelo regime colonial tem havido repetidamente um “debate mudo” ou monologo em volta das supostas influências nefastas da educação tradicional macua. Ou seja, há uma corrente de pensadores que não encontram contra-argumentos, quando desenvolvem as suas pesquisas, cujas conclusões recaem sobre a forma como são educadas as crianças no seio desse povo. Não pretendemos aparecer, nunca, como críticos dos críticos da nossa própria educação, pelo simples facto de considerarem imperfeita. Aliás, diz Polisenso (1998) é assim como os “outros” avaliam ao “outro”, e não é estranho que acham defeito sobre esse outro.

Por isso, não estamos a desenvolver uma teoria crítica. Estamos a fazer uma reflexão. Essa que nós esforçamos a fazer tem bases empíricas, ou seja, não se restringe simplesmente à teoria ou experiências pessoais. Estamos a pensar sobre as palavras que apreendemos a cada dia. Como diz Larrosa (2014), nós pensamos sobre as palavras, elas determinam os nossos pensamentos e para tal, não significa assumirmo-nos génios ou retóricos. O importante é dar sentido ao que somos e o que nos é ensinado. Portanto, se é ruim ou benevolente depende das palavras.

Dizendo em outras palavras, o pensamento não depende do nosso desejo ou do nosso espírito, ele é guiado pelas circunstâncias. O pensamento que transcorre o nosso momento em certa medida é estimulado pela ocasião, a experiência, a intensidade com que vivemos (MAZULA, 2008). Logo, não se trata de subjugar ou

impormo-nos sobre o outro. Estamos a caminhar com o outro, para o estabelecimento de um consórcio educativo na formação da personalidade dos futuros inquilinos dessa nação ainda em (re)construção.

A (in)formalização ou (in)formalidade da educação tradicional é um exercício de duplo efeito, ou seja, procuramos estabelecer um debate dialogante, onde o tradicional, neste caso, o “in” e o considerado oficial ou “formal” converse, em torno do bem social. Tomamos como base, que é o fim, no fim último da educação, que é a contribuir na formação de um sujeito a partir da sua realidade, na qual ele alcança a felicidade com o mundo.

A parceria educativa no contexto da (in)formalização recupera a noção da ordem e desordem complexa proposta por Edigar Morin, sobretudo, na relação que se deve estabelecer entre as culturas. Em analogia ao que se passa com o céu, o autor fala de três olhares que podem ser fixados para contemplar o universo, sendo que o primeiro momento vimos o céu desordenado e cheio de estrelas, depois aparenta não haver desorganização quando observamos a composição dos astros nocturnos, e nos sugere nunca ter havido vascoejamento, cada um deles no seu devido lugar e, a terceira fase do olhar, que impõe a fusão da ordem e desordem, exigindo um pensamento e reflexão sobre essa nova realidade que apresenta um universo (des)organizado (MORIN, 2013).

Provavelmente, não seja mais ruim pensar pelas metamorfoses, a que a educação aborígine foi experimentando ao longo do tempo, ou seja, a qual Morin busca a metáfora dos três olhares sobre o universo. É necessário (re)buscar as práticas do momento anterior a colonização, durante a vigência do colonialismo, no Moçambique Independente, durante a guerra civil e no contexto do multipartidarismo. Na sua dissertação, Wilson Nicaquela tenta explicar que os fenómenos ocorridos com a Educação “(in)formal” assumem características exclusivas, tornando complexo associar ao que aconteceu antes ou depois desse período (Nicaquela, 2017).

3. Os Ritos de Iniciação e a complexidade cultural

Como estamos tentando discutir desde o princípio do texto, a cultura na sua generalidade e a *macua* em particular é uma concepção “complexa”. Não estamos querendo construir uma tese da dificuldade ou a imperfeição da noção de cultura. Usamos o conceito da complexidade cultural na perspectiva de Morin (2013), que chama atenção para que, não se confunda com a desordem e sim, um desafio ao pensar sobre um determinado contexto ou assunto, no caso vertente os Ritos de Iniciação.



Moçambique é um território com características etnolinguísticas e socioculturais complexas. Ou seja, o traço cultural varia de região para região, de província para província, de distrito para distrito, ou mesmo, dentro do mesmo distrito. Essa variação foi antes referenciada por Martinez (1989), que ao delimitar a sua pesquisa em torno do “povo macua e sua cultura”, a priori renuncia a pretensão de estudar todos os macuas e nem em nome deles, pois os macuas são muito numerosos. Diferente da nossa abordagem, Martinez fala sobre eles. Embora nós estejamos a falar dos Macuas (enquanto membros do grupo), qual ele falamos apenas uma parte (os de Monapo), que constituem a fonte primária do nosso trabalho.

A outra fonte é Viegas (2012). Ele narra os mitos dos ritos de iniciação, entre os *macuas* na sua generalidade, a partir de experiências pessoais. Mas, não lhe faltou ser reticente sobre a complexidade da cultura, pois defende a sua diversidade e parte inversamente pelo mundo, passando pelo continente africano, retorna à Moçambique e desembarca entre os macuas na região Norte do país e na Província central da Zambézia. Curioso é, tal diversidade contradiz com os saberes locais, que indicam uma origem comum desse povo, como referimos antes foi (na cordilheira do Monte Namuli).

Portanto é complexo falar da cultura moçambicana, mas pode ser mais complexo a de um grupo, porque pode parecer exclusão dos outros. Contudo, julgamos ideal falar de um grupo para ser preciso. Assumimos o risco de nos considerarem que não estamos a fazer Ciência, na medida em que, esforçamo-nos em trazer à vista os hábitos de um grupo do qual somos membros. Nem por isso declinamos a nossa postura, como escreve Nilda Alves, pesquisadora, criticando as receitas impostas pelo pensamento moderno, o qual argumenta que os conhecimentos produzidos com base na nossa experiência, não gozam da credibilidade necessária. Alves (2008, p.16) diz que, “... esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos ... que é preciso separar o sujeito do objeto”.

Nesta parte do texto procuramos descrever o suficiente as características socioculturais dos macuas, enquanto um grupo étnico. A partir desse entendimento não poucas vezes importamo-nos buscar o que muitos antes escreveram sobre os *macuas*. Durante a pesquisa do fim do curso no mestrado, Wilson Nicaquela refere ter percebido que os macuas têm uma prática, que os distingue como é óbvio, dos outros grupos. Essa prática refere –se aos Ritos de Iniciação (RI- Masculinos e Femininos). Embora os RI representem um património entre os *macuas* há correntes dentro e fora deste grupo, combatendo e rotulando tais práticas aborígenes. Ou seja, alega-se serem práticas imperfeitas (NICAQUELA, 2017).

A nossa inquietação emerge nessa embirração que se tem, sobre a pecha dos RI, e esquece-se que, a imperfeição é típica de todo conhecimento que precisa ser consolidado. Aliás, muitos odeiam e catalogam os RI por influência, pois nem sabem o que são e sua finalidade. Na verdade, os RI são uma serie de práticas e cerimónias específicas a serem rigidamente observadas de forma distinta pelas mulheres e pelos homens. Eles são realizados a fim de incutir nos iniciados valores, hábitos e saberes socioculturais para a vida do futuro que lhes espera- vida adulta. (Viegas, 2012).

Muitos desacreditam o modelo, as mensagens, o tempo para não dizer a essência dos RI, especialmente diante das transformações sociais e influências da aldeia global sobre o mundo, o continente africano e Moçambique em particular. Recorrendo mais uma vez os escritos de Nilda Alves, embora não fale de Ritos, quando atinamos essa tendência de rotular os outros, sentimos que os argumentos não são convincentes e não só é preciso desconfiar tudo e a todos segundo. Alves (2008):

Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias, podem ser uteis em algum lugar, num determinado momento, mas descobri que é impossível viver sem apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. (p.15).

As deformidades que persistem em torno dos RI são fruto duma engenharia cultural proposta pelos antropólogos que tinham seus fins, no caso moçambicano até existia uma Sociedade de Antropólogos que trabalhava especificamente com os Chefes dos postos administrativos para descrever os modos de vida das populações sobretudo, na região Norte [para Monapo, Itoculo é uma referência por influência de Namarais e Maraves]. A atuação dessa sociedade determinou a complexidade do povo da zona e culminou com a instalação do “quartel-general” do exército português, que a posterior foi transferido para actual Academia Militar Marechal Samora Machel (ARAÚJO, 2006; MARTINS, 2013).

Quando interagimos com as pessoas mais experientes (líderes, professores reformados do Ensino Básico ou Secundário), depois tentamos analisar, daí percebemos que os RI sofrem uma repressão desnecessária. Essa prática, não passa de reprodução daquilo que ao longo do tempo fomos aprendendo, e que há uma forma a ser seguida como modelo de produzir conhecimento. Há uma maneira de agir considerada moderna e outra rudimentar (ALVES, 2008).

Essas teorias foram desenvolvidas inspirando o comportamentalismo. O fim era moldar os nativos e fazer-lhes crer, como creem hoje, que as elevadas taxas de abandono escolar ou gravidez precoce são motivados pelos Ritos de Iniciação. Esse



pensamento ou tese, não passa de uma falsidade, como as mestres de iniciação confirmam mais adiante.

O problema de gravidez precoce e promiscuidade sexual entre os estudantes secundários, especialmente é um problema universal. Nos Estados Unidos, grande parte das meninas dos 18 anos entrevistadas numa pesquisa realizada em três cidades, responderam que iniciaram a actividade sexual antes dos 15 anos de idade, e este país apresenta altas taxas acima da Europa (DOPINKS & HILLARD, 2009).

Contudo, não estamos contrapondo a existência de muitos casos de gravidez precoce ou abandono escolar. Esse é um facto, pois, os números são assustadores. A nossa inquietação reside na marginalização dos RI, enquanto acervo da cultura de todo um povo. Aliás, a questão que precisa ser respondida é: quais são os conteúdos de aprendizagem dos RI?

É preciso ainda sublinhar que, não há nenhuma sociedade isenta de RI ou no mínimo, aquilo que Bonnet (2002) chama de “Ritos de Passagem” (RP). O indivíduo é iniciado a um determinado modo de vida ou realidade, podendo ser a vida adulta, a morte, o nascimento, o funeral, o casamento, a solução de conflitos, e não sei mais o que for necessário. Esses RP são conteúdos, que podem ser incorporados ou não nos vulgos RI, variando de uma cultura ou grupo social para outro.

Porém, muitos estudiosos e intelectuais ingenuamente deixam-se embalar no malabarismo e preconceituosamente politizam ou regionalizam os RI. Não raras vezes, a culpa do fracasso das medidas de promoção da mulher na escola, no norte de Moçambique é associada aos RI. A partir da nossa experiência como participantes dessas cerimónias e nas conversas com pessoas que detêm uma autoridade sobre o tema, encontramos a necessidade de chamar atenção que, os RI em si, não são o que se diz ser (causa da subjugação feminina). Quem torna os RI problemáticos são as pessoas que sequer ousam estudá-los, ou, se o fazem vão com hipóteses validadas e não as testam, e isso faz com que, como antes, os RI continuem na diabolização especulativa.

A busca pelas verdadeiras causas do elevado número de gravidez precoce ou casamentos prematuros, que não seja esse regionalismo cultural existe alguma especulação que regionaliza a gravidez precoce ou tenta afirmar que é mais notável nas zonas onde se praticam os RI e pese. Embora o regionalismo seja útil e necessário no contexto da Glolocalizaçã existe alguma especulação que regionaliza a gravidez precoce, ou tenta afirmar que é mais notável nas zonas onde se praticam os RI (Castiano, 2015).

4. Função e variações dos Ritos de Iniciação

Qualquer que seja a acção coordenada pelo homem, ela é praticada para alcançar um determinado fim, e esse fim é determinado por intermédio dos objectivos, métodos e meios previamente estabelecidos. Os Ritos de Iniciação, enquanto uma prática pedagógica, também dispõe e desempenham funções exclusivas nas comunidades onde são uma prática cíclica. Segundo Osório e Macuacua (2013):

A compreensão dos ritos passa pelo conhecimento dos mecanismos e daquilo que lhes confere significado. Fica claro que, pesem outras funções dos ritos, na sua análise tem que se ter em conta, (...) a sua utilidade social, no sentido em que transgride e restaura a ordem (...) Pelos ritos, pelas mensagens que aí são transmitidas e pelo sentido que lhes é conferido, pela implicação emotiva que é colocada e pelos processos de negociação e manipulação aí vivenciados e, ainda, pelos elementos de adesão (reais ou/e simbólicos) constantemente accionados, os e as jovens iniciadas/os integram-se pela diferenciação sexual na ordem social, ou seja, os dispositivos neles desenvolvidos são marcadores de papéis e funções que exprimem os valores e comportamentos socialmente expectáveis (p.74)

A análise que fazemos neste texto é sobre a consolidação do papel natural que os ritos desempenham na educação dos sujeitos iniciados. Ou seja, a definição de tarefas e responsabilidades na perspectiva da educação aborígine (incluindo os RI), não transcende a ordem natural, pois os homens ou as mulheres são educados como são. O que diferencia o homem de uma mulher ou, o rapaz da rapariga, não é a percepção social, mas considera-se a configuração do organismo (estrutura biológica). “Os ritos são sistemas de sinalização a partir de códigos definidos do ponto de vista cultural” (RIVIÈRE, 1996, p.70).

Portanto, é pelas cerimónias de iniciação que se introduz o “ABC” do ser e estar social. O sujeito aprende durante essas cerimónias que, não são espontâneas lições sobre Educação Moral – ser honesto, solitário, sincero, humilde, cooperativo, e outros; educação física – a partir do ensaio à pesca, caça, agricultura; noções de biologia e higiene pessoal, a partir das lições de ser-se mulher adulta, ser-se homem adulto; para além de ocorrerem lições transversais tais como: paternidade/maternidade responsável, a noção de liderança, coragem, fidelidade (MARTINEZ, 1989, BONNET, 2002, VIEGAS, 2012, OSÓRIO & MACUACUA, 2013).

Ainda, sobre a função dos Ritos de Iniciação Osório e Macuacua (2013, p.73) consideram “(...) como elemento de coesão da ordem social, dando sentido e equilíbrio às relações sociais”. Entretanto, os mesmos autores, recorrendo à Estudos anteriores, como Van Genep consideram os RI femininos um fenómeno que não pode ser reduzido ao espaço, exclusivamente reservados à aprendizagem de conteúdos



que sejam universalizados. Eles desenvolvem um discurso que nesta análise temos insistido em chamar de “receituário”, e alegam a necessidade de rigorosidade científica para trazer as suas percepções, como se transcreve a seguir.

(..) Não é útil, do ponto de vista do rigor científico, para a compreensão dos processos iniciáticos, reduzir os ritos ao espaço onde as mulheres subvertem o modelo androcêntrico, sem ter em conta que esse espaço de subversão é também um lugar onde a mulher aprende que o seu “valor” e o seu “poder” se centra só no seu corpo e no uso que dele deve fazer. E esta, parece-nos ser a questão central: ser mulher significa aprender a aceitar a sexualização do poder nas relações de género, isto é, conter e limitar o exercício da sexualidade da mulher a estratégias de manipulação, por um lado, e à sua submissão, por outro, ou seja, aquilo que é ensinado como a sua força é na realidade uma manifestação brutal do policiamento do seu corpo. As experiências individuais da sexualidade são indeleveis. (Osório e Macuacua, 2013, p.87)

Não colocamos em causa o mérito do entendimento que esses autores têm, nem a análise que fazem, entretanto deve-se ter atenção, que este estudo foi desenvolvido com propósito de fazer vincar um objectivo: a luta pela equidade de género em curso no país (que não sendo necessariamente ruim, transporta consigo efeitos devastadores pela percepção errónea em volta desse processo). O outro aspecto, a não menosprezar é ter sido um estudo que visava responder hipóteses, anteriormente construídas em volta das aprendizagens, cujo centro de transformação pedagógica aborígene são os RI.

Os Ritos de Iniciação femininos entre os macuas variam de zona para zona. Os procedimentos dependem dos hábitos do subgrupo social onde são praticados. Generalizar uma prática localizada a todo um grupo social que prima pela mudança de atitudes e perpetuação dos mais nobres valores morais, pode ser outro assassinato, como chamou Uthui, no prefácio do livro de Castiano (2010) sobre os Referenciais da Filosofia Africana.

O mesmo acontece com a linguagem usada ou a figura do mestre. Para ilustrar essas variações tomamos o caso do interior de Nampula, na zona de Anchilo até o ano de 2012 havia homens multi -conselheiros³⁶ de Cerimónias de Iniciação. A outra variação consiste na designação dos conselheiros. Para o interior da Província, usa-se o termo “Namuku” (VIEGAS, 2012). Quem caminha em direcção aos distritos falantes da língua emakuwa da variante Nahara, ao conselheiro chamam de N’lipa-kano ou Namalaka. É assim como aprendemos a chamar os conselheiros dos rapazes ou das raparigas. Para o distrito de Monapo, não é muito comum ouvir que, homem esteve a aconselhar mulheres e vice-versa.

36 Homem que sendo habitualmente conselheiro de rapazes, também faz para as raparigas.

5. A não formalidade da educação tradicional

Desde o princípio advogamos a percepção e atribuição do carácter (in) formal da educação tradicional. Esse entendimento foi proposto pelo modelo ocidental, referindo-se à forma como são transmitidos ou assimilados conhecimentos. Vários pensadores e pesquisadores (sociólogos, pedagogos, antropólogos, psicólogos e afins) chamam a educação aborígine de “*informal*”.

Bonnet(2002) fala de três sentidos de concepção da educação, nomeadamente: sentido social, sentido amplo e sentido restrito. No sentido social, refere-se ao processo de transmissão de experiências acumuladas de uma geração para outra (ensinamento das normas do contrato social); no sentido amplo, a educação diz respeito a todo o processo de formação da pessoa humana, que depende dos factores sociais e biológicos, e o sentido restrito é o que se adequa à actividade educativa, pois é planificado com métodos específicos e administrado de forma intencional.

Entretanto, a educação tradicional, mesmo sendo considerada “*informal*” é subdividida em três categorias nomeadamente: espontânea, semi-programada e programada. A educação espontânea é aquela que ocorre naturalmente a partir das relações sociais com os parentes, amigos e aprendizagem da vida quotidiana; a semi-programada é aquela que acontece ocasionalmente, podendo ser por iniciativa de uma das partes interessadas (encarregados, aprendizes ou os provedores). O sujeito é colocado a aprender lições de vida, solução de problemas comunitários entre outros, e esses ensinamentos e aprendizagens acontecem ocasionalmente (nos funerais, nas cerimónias familiares). E, por fim, a educação programada é aquela que ocorre num determinado período, utiliza métodos específicos. Portanto, os Ritos de Iniciação, não passam de uma educação formal no contexto autóctone.

Viegas (2012) divide a educação tradicional em duas categorias: informal e formal. Entretanto, o autor subdivide a informal em espontânea e dirigida. “A educação tradicional formal (...) é aquela que se realiza para a entronização da camada juvenil na sociedade dos adultos, através dos ritos de iniciação apropriados e propositadamente organizados pela comunidade, para o efeito” (p.5)

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na variante narrativa.

O processo de recolha de dados recorreu a conversas, em que a partir de tópicos orientadores, as participantes (conselheiras dos RI) eram estimuladas a falar longamente sobre educação tradicional enquanto outro saber. As narrativas constituem uma das formas de produção e partilha de conhecimento que se ajustam



em estudos sociais, como o caso dos Ritos de Iniciação, pois trata-se de um exercício no qual se aprofundam experiências por meio de histórias vividas pelo narrador. Como escreve Beatriz Sarlo, não há depoimento sem experiências, mas sequer pode haver partilha de experiência sem narração, e a linguagem de qualquer natureza é o recurso usado para o narrador desfazer-se do silêncio que o tomava gradual ou temporariamente. (SARLO, 2007).

A escolha pelas narrativas permitiu-nos assim, contornar a sinuosidade de quantificar um fenômeno que se apresenta com metamorfoses em cada sub-grupo social onde é praticado (os Ritos de Iniciação). Portanto, as conversas transformadas em narrações permitiram-nos abordar de forma dinâmica e flexíveis as categorias construídas na reorganização dos conteúdos recolhidos junto das participantes.

6. Resultados da pesquisa

Neste ponto apresentamos os principais resultados que obtivemos a partir da conversa com as mestras das cerimônias de iniciação (malaka kano), as quais desenvolvem as suas actividades na vila-sede do Distrito de Monapo e, ocasionalmente são solicitadas para outros pontos do distrito e não só. A partir das falas que registamos na conversa foi possível contruir três (3) grupos de análise nomeadamente: Etapas dos Ritos de Iniciação; Implicações sociais dos RI; Relação dos RI e a gravidez precoce. Quanto às conselheiras codificamos nas falas com a letra “CN” – onde o C – é Conselheira, e N – o Número de ordem em respeito dos princípios éticos.

6.1. Etapas dos Ritos de iniciação femininos

Pretendíamos perceber das mestres dos Ritos de Iniciação sobre as principais etapas dessas cerimônias no passado e na actualidade. Assim, as respostas sugeriram haver fases nítidas, e os trechos a seguir ilustram essas fases: *existem 4 fases ohimeriya, otikitheriya, wineliya, okhuma*³⁷ (C1, C2, C3)

a) As cerimônias iniciais (ohimeriya)

Explicava uma das conselheiras que: *esta é a primeira fase dos RI e trata de questões de higiene pessoal e prevenção de ehuguro*³⁸. *A conversa que se desenvolve com*

37 Qualquer coisa como: (ser informada sobre a menarca, ser guardada dentro, ser iniciada a ser mulher, ser dançada por outras mulheres experientes; ser retirada da guarda feita e entregue ao esposo). São fases delicadas.

38 Gravidez que acontece antes da rapariga ser descoberta que iniciou com o ciclo menstrual

as raparigas depende/ia da recção delas, porque depois de ser solicitada a conselheira pela mãe da iniciada, não revela os mitos antes de a menina confessar o que se passa com ela. Para tal, a conselheira é solicitada durante o ciclo menstrual para que tenha certeza. Nesta fase, a conselheira começa por ameaçar que isso que aconteceu consigo é doença. Torturamos psicologicamente a menina tal como se fala para rapazes que lhes enganam que vão comer mel, enquanto serão circuncidados.

Contudo, o comportamento da menina era condicionado pela mãe, a madrinha ou uma tia que, entre várias práticas ia ensinando a esticar os pequenos lábios vaginais, o processo que entre os macuas é conhecido por **othuna**. Mas, nunca se revela o que irá acontecer no futuro com a menina. Essa forma de transformar os sinais da menstruação em fobias, não passa de tortura psicológica e pode ser equiparada ao “ritual do fogo” para os rapazes, em que são informados sobre a necessidade de alargamento da sua uretra (MARTINEZ, 1985; VIEGAS, 2012).

b) As cerimónias transitórias (Otikitheriya)

Essa segunda fase é a que a menina é colocada no isolamento social. Ela é fechada dentro de casa, e não se permite/ia a iniciada entrar em contacto com pessoas de sexo oposto. Com as mudanças que registamos nos dias de hoje, as iniciadas são orientadas a manter a cara e o corpo coberto, podendo circular na comunidade e ir ao poço. Ou, se for estudante, ela é informada a usar lenço, que amarra toda cabeça e só deixam os olhos a descoberto. (C3)

Talvez pela insignificância ou menor impacto dessa fase, as conselheiras não quiseram aprofundar a explicação. E sentimos que, de facto é uma fase “propedêutica”, pois os momentos marcantes aparecem a posterior. Curiosamente, Viegas (2012), ao invés de omitir os acontecimentos desta fase, justifica-se em não saber de concreto o que acontece.

c) Ritos Nucleares (Ottikiya e Wineliya)

Narram as conselheiras, que os ritos centrais são os mais delicados, pois é o momento de educação categorizada. Há a necessidade de seleccionarmos o que ensinar em cada fase. Na fase de **ottikiya** estamos mais preocupadas com o comportamento social da menina. Ensinamos, a saber saudar os mais velhos, a lidar com questões delicadas da vida, a doença, a morte, o enterro, a gravidez, outras maneiras. [Enquanto para a fase de] **wineliya** – **ensina-se** a cuidar dos filhos, o respeito com os próximos, o convívio com amigos e ou desconhecidos, protecção contra agressores, paciência e



acima de tudo, coragem. A fase de *winelya*, no passado era a última que dependia da iniciativa dos pais da **numwari ou mwali**³⁹ (C2).

Embora tenhamos registado conteúdos relacionados com educação moral, nesta fase ocorre a mutilação ou incisão genital, e as raparigas são obrigadas a manterem-se no silêncio durante a noite imediatamente seguinte ao acto. Nas falas das conselheiras com que conversamos estão implicitamente revelando essa prática, a partir da menção que fazem da coragem.

d) Ritos definitivos (*okhuma*)

Esta é a fase considerada sagrada dos Ritos de Iniciação, na perspetiva das conselheiras: *é uma fase que não depende dos pais da iniciada. O esposo ou futuro esposo solicita que sua noiva ou esposa seja submetida a essas cerimónias. Ele, geralmente fala com a madrinha da sua parceira. Quando a pessoa for submetida a esse ritual não deve permanecer na casa dos pais. É o momento que as conselheiras trazem objectos com formado do órgão copulador, “elopwana”, para ensinar a iniciada as técnicas de manter boas relações sexuais. Este ensinamento não é transmitido para crianças que ainda não casaram, mas para mulheres. É **okuma**, uma fase de verdadeiro casamento, segundo os nossos costumes (C1).*

6.2. Implicações sociais dos Ritos de Iniciação femininos

Aqui pretendíamos (re)aprender das conselheiras quais são as implicações dos RI feminino no contexto social. Uma das motivações para essa questão é o cenário de violência, que nos últimos tempos tende a acontecer frequentemente de mulheres para homens, numa altura em que a luta pela emancipação da mulher é cada vez efervescente.

As conselheiras referem que cada uma das fases dessas cerimónias é reservada para resolver problemas ou situações concretas. Embora, actualmente haja uma contradição, sobretudo com as práticas dos RI, como a sociedade percebe e a realidade das iniciadas. As implicações são expostas nas mensagens transcritas a seguir, a partir da narração das próprias conselheiras.

As mensagens de cada fase manifestam-se de forma adversa. As meninas iniciadas tornam-se mais asseadas, pois aprendem a lavar e a proteger com máximo segredo a roupa interior que usam durante o ciclo menstrual; ensinamos também, às iniciadas, a se manter distantes dos homens, porque correm risco de engravidar precocemente,

39 Donzela, a pronuncia depende da zona. No Monapo é mais comum o termo numwari

e isso devido à fase adulta que atingiram (**winnua**) (C3); Nós ensinamos as meninas a serem mais respeitadas (**ophenta**); é por causa disso que as raparigas iniciadas são facilmente reconhecidas pelos adultos como tal, porque, pelo menos no começo há uma mudança radical do comportamento. (C2) Elas passam a participar em rituais que eram reservados para pessoas mais velhas (funerais, ser mandada para comunicar a doença de um familiar ou fazer advinha). Um dos objectivos dos RI é transmitir os valores sociais. Ensina-se a menina como tratar um doente em estado grave; como enterrar um morto; como respeitar as pessoas mais velhas da comunidade. (C3).

Essas cerimónias permitem manter a categorização da sociedade em adultos (os que foram iniciados) e crianças (os não iniciados). Pessoas que não foram iniciadas é fácil reconhece-las. Se essas pessoas participarem, sobretudo, das fases subsequentes de **ohimeriya** (ser informada), nós capturamos e depois obrigamos a pagar dinheiro, porque ouviu segredos. Para descobri-las olhamos pela sua curiosidade ou formulamos algumas perguntas baseadas em parábolas, daí a pessoa não responde. Por exemplo perguntamos: “mukilele kavira oniliya mahiye orokawa?” (digam-me quem não chega no funeral, quando morre familiar esquarteja e enterra em diferentes covas?). (C1, C2, C3).

Essa parábola é utilizada em analogia a um rato solitário, que habita em machambas de amendoim chamado “**nahuo**”, que ao longo do traçado do seu buraco vai amontoando areia em diferentes direcções. Martinez (1989) chama de enigmas, e um dos exemplos de enigma (parábola) usada nos RI femininos é o macaco (mukilele ya thurumenle), o que tem hábito de atalaiar onde passam pessoas? Com isso pretende-se ensinar a estranheza de espreitar, ao mesmo tempo que se avalia quem tem falta de domínio desses saberes considerados valiosos.

6.3. Relação entre Os Ritos de iniciação e a gravidez precoce

Nessa categoria pretendíamos aferir o entendimento das conselheiras sobre o fenómeno da gravidez precoce e possíveis relações com a prática dos RI. As respostas das participantes demonstram não haver uma relação directa entre essas duas realidades sociais. Ou seja, elas acreditam que grande parte das adolescentes que engravidam são influenciadas por outros factores que não sejam necessariamente os RI. Para ser mais preciso a seguir transcrevemos as narrações das participantes.

Algumas meninas aprendem essas formas de tratar o homem sem passar pelo Rito de okhuma. Engravidam, até antes de serem informadas sobre “**winnuwa**” (ser adulta). Só para ver, quando engravidam antes de ser iniciada, para a nossa cultura constitui tabú e chamamos de “**ehukuro**” (gravidez precoce). E essa menina, para não



morrer durante a gestação, tem uma cerimónia excepcional. Em regra, acontece num muro-de-muche, ela recebe as mensagens que deveria receber na prática corrente, enquanto rolar-se; Actualmente há muitos factores que contribuem para as meninas a iniciarem relações sexuais precocemente e de forma descontrolada [promiscuamente]. (C1).

A exposição desregrada de novelas nas televisões; vídeos pornográficos “(nkotho)” nas comunidades ou nas cidades; o uso de telefones com imagens; a imitação das amigas com pais economicamente poderosos, são as causas que fazem com que, a menina procure se envolver com homem e daí engravida precocemente; (C3).

Depois, com tudo isso fala-se que somos nós, as conselheiras, que ensinamos as meninas a fazer coisas de “pessoas grandes” [entenda-se adultos]. Aí no vídeo, as meninas costumam a ver homens tirando seu Elopwana (pénis) e a mulher a tirar roupa interior (calcinha) e pegando-se um do outro. Governo sabe isso? Elas querem imitar e depois dizem nós somos culpadas. Mas, há vezes que essas cerimónias acontecem numa única vez para todas fases. [ou seja], depois de ohimeriya, os pais preparam-se, e quando nos solicitam dizem: conselheira (alipa kano), quando vem deve estar preparada para “acabar tudo,” esta vez. A justificação é de que, não há condições para acumular dinheiro e chamar a conselheira de forma faseada. Aí, sim, cumprimos o desejo dos pais. Nós somos culpadas? (C2).

Essa última colocação das conselheiras parece ser muito significativa e profunda. Algumas análises em volta da gravidez precoce são feitas de forma superficial. O controlo rigoroso das cerimónias iniciáticas e a cobrança de taxas ao nível dos bairros, assim como pelas autoridades da cultura, o elevado custo de vida, e influências da “modernidade líquida e sociedade”, como diz Bauman (2009) podem ser razões que obrigam os pais a optar na simplificação das cerimónias de RI que não é para menos.

Como diziam as conselheiras, Martinez (1989) constatou a mesma situação. Ele refere que os RI femininos realizam-se em etapas “(...) bem definidas, separadas entre si por longos períodos de tempo, pelo que podemos falar de um amplo processo de iniciação assinalado por alguns ritos mais importantes” (p. 139). Portanto, imputar toda responsabilidade para as conselheiras pode ser uma questão de ignorância ou falta de diálogo entre quem acusa e as acusadas.

7. Considerações finais

Ao terminar sentimos a necessidade de apresentar sumariamente alguns aspectos em forma de notas conclusivas sobre o fenómeno da educação tradicional e narrativas: outros saberes e a resiliência dos ritos de iniciação na sociedade macua.

A Educação Tradicional, como outro saber, não pode ser vista de forma superficial, pois esse especto influencia para se generalizar em seu caracter não formal. Ou seja, é preciso aprofundar para entender que algumas práticas dependem de métodos, meios e tempo específico na sua efectivação. Esses procedimentos integram o lado formal da educação tradicional.

A questão da promiscuidade sexual no seio da comunidade, em que os RI são uma prática obrigatória, no entender das conselheiras, não constituem a causa liminar, pois ao olhar pelos avanços tecnológicos, a proliferação de filmes pornográficos e programas televisivos eróticos contribuem substancialmente na curiosidade das adolescentes e, conseqüentemente desencadeia-se um desejo de querer experimentar o que vivenciaram virtualmente.

A transmissão indiscriminada de mensagens eróticas pelas conselheiras das raparigas, independente da idade ou etapa dos RI é um fenómeno que tende a aumentar condicionado pelo pensamento económico, que toma os pais e/ou encarregados de educação. Ou seja, à medida que as pessoas frequentam as chamadas escolas formais sofrem uma aculturação e, por conseguinte, tendem a simplificar algumas práticas culturais, ao mesmo tempo que o contrato social os impede de abandonar na totalidade essa prática. Assim, Os pais e/ou encarregados de educação preferem improvisar todos momentos para único dia, fazendo com que as conselheiras não disponham de tempo suficiente para aprofundar as implicações educativas de certas mensagens sensíveis. Portanto, o diálogo entre a educação tradicional (in) formal e a educação escolar pode constituir base angular na parceria entre as práticas aborígenes e o modelo ocidental na formação da personalidade.

As narrativas apresentadas pelas conselheiras das cerimónias de iniciação demonstram o valor simbólico que essas instituições representam, enquanto um acervo sociocultural de um povo. Nesse sentido, as participantes do estudo, nas suas elocuções fazem vincar a necessidade do respeito pelos hábitos de cada cultura, pois tem havido tendência de ostracização. Portanto, entendemos que os Ritos de Iniciação constituem uma instância formal na educação tradicional macua, responsável pela passagem de “outros saberes”. Quanto aos mais novos, eles sofrem pressão da sociedade moderna, para a sua extinção. Não obstante, essas influências e as narrativas das conselheiras representam um suporte social e colectivo, que os Ritos de Iniciação encontram para se manterem intactos e conseqüentemente resilientes.



Referências

- ALVES, N. (2008). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I.B.de & ALVES, N. (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Coleção Vida Cotidiana e Pesquisas em Educação. 3 ed. Petropolis: DP et alli, 2008.
- BAUMAN, Z. (2009) Modernidade Líquida. In: PORCHEDDU, A. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida: Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**. V. 39, N. 137, maio/ago, 2009.
- BENJAMIM, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre a Literatura e Histórias da Cultura/ Walter Benjamim. Tradução de Rounet, S.P. 8ed. São Paulo, 2014.
- BONNET, J. A. S. Educação e cultura. In: **Ethos Local e Currículo Oficial**: a educação autóctone e tradicional macua e Ensino Básico em Moçambique. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- CASTIANO, J.P. **Referenciais da Filofia Africana**. Maputo: Imprensa Universitária, Moçambique, 2010.
- CASTIANO J.P. **Filosofia Africana**: da Sagacidade à Intersubjectividade com Viegas. Maputo: Editora Educar, 2015.
- DOPKINS, B. J. & HILLARD, P.J.A. **Gravidez na Adolescência**. The global library of women's medicine. Fev. 2009. DOI 10,3843 / GLOWM.10414. ISSN: 1756-2228.
- LAPLATINE, F. **Aprender Antropologia**. Tradução de Maria Agnés Chauvel. Prefacio de Maria Isaura Pereira de Queros. 1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MARTINS, L. F. G. Os Namarrais do Antigo Distrito de Moçambique (1865-1913). In: **Actas do Congresso Internacional Saber Tropical**: História Memória e Ciência. Univ. Évora, 2013.
- LAPLATINE, F. **Aprender Antropologia**. Editora Brasileira, 2007.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Antunes, C. e Geraldi, J.W. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Editora autêntica, 2014.
- MARTINEZ, F.L. **O povo macua e a sua cultura**. Lisboa: Ministerio de Educação Instituto de Investigação Científica Tropical, 1989.

MAZULA, B. **Ética. Educação e Criação da riqueza:** Uma reflexão epistemológica. Maputo: Texto Editores, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Edição revista e modificada pelo Autor. 15 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NICAQUELA, W.P. **Experiências e conhecimentos dos adolescentes sobre educação sexual e reprodutiva:** caso da Escola Secundaria de Monapo. Dissertação do Mestrado. Nampula: Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio, 2017.

OSÓRIO, C. & MACUÁCUA, E. **Os Ritos de Iniciação no contexto actual:** ajustamentos, rupturas e confrontos construindo Identidades de género: Maputo: Wlsa, 2013.

POLISENO, A. **Os defeitos dos outros.** Editora Vozes. São Paulo, 1998.

REVIERE, C. **Introdução à Antropologia:** perspectivas do homem. Lisboa: Edições 70, 1995.

SARLO, B. **Tempo passado:** Cultura Memoria e guinada subjectiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VIEGAS, A. **Educação Tradicional Macua:** Ritos de iniciação (Rapazes e Raparigas). 2012.

EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS COMO POSSÍVEIS FORMAS DE EXPLICAÇÃO DA COMPLEXIDADE DE RECONHECER-SE AFRODESCENDENTE

Fabiana dos Santos Sousa

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar experiências cotidianas vivenciadas por mim e por pessoas do meu convívio, para tentar apontar uma possível explicação para a dificuldade de reconhecermos-nos afrodescendentes. Para informar ressalto que essa ideia surgiu na ocasião da construção do meu projeto de tese do doutorado, no ano de 2017, quando discutia sobre o conceito de literatura afro-brasileira – que vem mostrando-se complexo, devido ao fato de uns estudiosos defenderem a ideia de que um texto só pode ser considerado literatura afro-brasileira se for escrito por alguém de pele negra, enquanto para outros isso não é o fundamental. Nessa perspectiva, muito se tem discutido sobre a complexidade de assumir-se afrodescendente, uma vez que ela envolve fatores como a cultura, as características físicas, o poder aquisitivo etc. Nesse sentido, narrarei vivências minhas e de outras pessoas, numa tentativa de trazer à tona mais um provável esclarecimento para tamanha problemática. Ressalto que é uma visão particular, a qual concluí a partir de algumas leituras a respeito do assunto e da realidade que vivencio. Para a construção do trabalho utilizarei a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que esta nos leva a saber quais teóricos são mais relevantes, academicamente, para respaldar o assunto em estudo. Além desta, a narrativa, que atuará como argumento para a ideia aqui defendida e, ainda, a dialética, dado que farei a leitura dos autores integrada ao meu argumento e pensamento, buscando com eles dialogar/discutir. Isso significa que o pensamento não é estático, mas movimento, visando não a verdade superior, mas uma nova reflexão acerca do assunto a ser estudado. A fundamentação será feita a partir de autores como Ferreira (2004), Fanon (2008), Boakari e Coelho (2013), entre outros.

Palavras-chave: Conceito de Literatura Afro-brasileira. Narrativas Cotidianas. Assumir-se Afrodescendente.

Primeiras palavras

A literatura afro-brasileira/afrodescendente/negra brasileira surge da necessidade se haver uma escrita que representasse, de fato, a população afrodescendente do Brasil, pois até então o que se tinha era uma escrita equivocada e errônea feita pelo branco acerca desses indivíduos, o que se designa como “negrismo”. Tal literatura, Segundo Eduardo Assis Duarte, no vídeo *Texto e contexto: ocupação Conceição Evaristo* (2017) engendrou-se da literatura negra, fenômeno que surgiu em torno dos Estados Unidos nos anos de 1920 (a Renascença de Harlem) e Antilhas, e eclodiu na Europa, no ano de 1930, em Paris, com o Movimento da Negritude. E “é o primeiro movimento literário internacional que surge do lado de cá do Atlântico e vai daqui para a Europa, ao contrário de todos os outros movimentos em que a gente, as Américas importavam o Romantismo, o Realismo [...]” (DUARTE, 2018).

A discutir sobre o conceito de literatura afro-brasileira

No que concerne ao conceito, conforme Duarte (2014) há uma dicotomia que envolve o termo literatura negra: de um lado, há os estudiosos que a defendem como aquela escrita pelo negro ou afrodescendente, relacionando-a à “cor do autor”; de outro, há os que consideram a cor da pele como o “menos importante”, como Benedita Gouveia Damasceno, embora esta reconheça que há diferenças entre a poesia negra escrita pelo afrodescendente e aquela escrita pelo branco.

Ironides Rodrigues afirma ser, a literatura negra, aquela desenvolvida tanto pelo negro quanto pelo mulato, que fale acerca da “raça”, considerando a significação do “ser negro”:

A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro. (Apud DUARTE, 2013, p.29).

Segundo L. Kesteloot, a literatura negra objetiva “expressar as lutas e os dramas dos povos negros, mas com preocupação artística; distanciar-se dos cânones ocidentais e apoiarem-se nos “tesouros culturais do solo negro” (apud BERND, 1988, p. 28).

Já para Bernd, o discurso afrodescendente busca “ruptura com os contratos de fala e escrita ditados pelo mundo branco” (1988, p. 22), expressando uma reversão de valores.

Para Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, escritor e poeta brasileiro contemporâneo e um dos fundadores da série de antologias *Cadernos Negros*, é preciso destacar a medida da relevância da “cor [assumida] do autor”, uma vez que “afro não implica necessariamente negro” (2010, p. 38). Esse crítico diz que, o prefixo “afro” comporta também os não negros como índios e mestiços, ou seja, pessoas que não passaram pela experiência de sofrer o preconceito racista e, conseqüentemente, não trazem no corpo a “identidade da herança africana” (CUTI, 2010, p.38).

Para Luiza Lobo, o conceito de literatura negra não inclui a produção de autores brancos, mas, concordando com o crítico inglês David Brookshaw, somente aquela “escrita por negros.” (apud DUARTE, Literafro). Em contraposição, Duarte afirma que não existe uma literatura cem por cento negra, visto que nem mesmo a África é única.



Na tentativa de conciliar as dicotomias relacionadas à definição do termo, Proença Filho apresenta um conceito contemplando as duas:

À luz dessas observações, será negra, em sentido restrito, uma literatura feita por negros ou descendentes assumidos de negros, e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modo de realização que, por força de condições atávicas, sociais e históricas, se caracteriza por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularização cultural. Lato sensu, será a arte literária feita por quem quer que seja, desde que reveladora de dimensões peculiares aos negros ou aos descendentes de negros. (PROENÇA FILHO, 1988, p. 78 *apud* DUARTE, 2013, p. 30).

Na visão de Ianni (2011), que foi sociólogo brasileiro, a literatura negra é aquela que tem o negro como tema principal.

Já as considerações Fonseca, dizem:

Na literatura dita negra ou afro-brasileira, as imagens do negro circulam com intenções que se marcam pela autoconscientização e pela imposição de ampliar o espaço de visibilidade dos negros e de seus descendentes, independentemente da cor da pele, do tipo de cabelo ou da carnadura do corpo. (FONSECA, 2011, p. 266)

Duarte (2011), também apresenta sua contribuição sobre o conceito de literatura afro-brasileira que, segundo este autor encontra-se em construção, mas é possível distinguir alguns elementos que a definem como tal: o primeiro deles é a temática, pois deve centrar-se nos negros, sua cultura, história, religião e tradições. O segundo é a autoria, que é bem complexa, pois implica considerar fatores biográficos ou fenotípicos, e há quem defenda uma literatura negra escrita por brancos, e, ainda, autores afrodescendentes que não reivindicam para si essa condição. O terceiro elemento é o ponto de vista, que, segundo Duarte é fator necessário para que a literatura seja aceita como afro-brasileira. Esta deve apresentar uma visão de mundo voltada para os valores morais, éticos e ideológicos que fundamentam a representação dos afrodescendentes, diferenciada da cultura dos brancos, superando qualquer modelo imposto pelos europeus e configurando-se com um discurso diferenciador. A linguagem é o quarto elemento destacado pelo autor, que deve apresentar, no discurso afro-brasileiro, expressões que denotem marcas linguísticas de proveniência africana. E, por último, vem o público, que se quer afirmar afrodescendente e tem o escritor afro-brasileiro como porta-voz de uma determinada sociedade coletiva.

Narrativas cotidianas: formas de explicação da complexidade relativa ao ato de reconhecer-se negro/a

Diante das diversas concepções divergentes dos estudiosos da literatura afro-brasileira, aqui expostas, algumas colocações vieram à tona: o que é, afinal, ser negro(a)? O que é assumir-se como negro ou negra e como fazê-lo? Deve-se considerar somente o tom escuro da pele, ou é também negro alguém de pele não negra? Ou o que vale são os traços físicos característicos dos/as negros/as como cabelo, nariz, lábios etc.? Tais questões são difíceis de responder, principalmente no caso do Brasil, que tem um povo mestiço. Pensa-se que a cor, somente, não é suficiente para designar alguém como negro ou não, pois mesmo as pessoas de pele escura, não são totalmente negras, e o mesmo serve para aquelas de pele não escura. Isso porque acredito ser fundamental considerar as práticas culturais e, concordando com Fonseca (2011) citado anteriormente, o escritor de literatura afrodscendente precisa ser autoconsciente do ser negro que se autodeclara. Outrossim, é preciso considerar as características físicas, mas não se pode afirmar que somente isso seja suficiente. Assim sendo, o ato de reconhecer-se como negro/a parece demasiado hermético para enquadrar-se numa única definição.

Todavia, como dito antes, a literatura é imaginária. Assim sendo, e considerando a definição apresentada por Ianni (2011), anteriormente neste artigo – aquela de que a literatura negra é a que coloca o negro como tema principal – acredito que escritores não-negros podem escrever tal literatura, a partir da criação de personagens fictícios, que representem indivíduos praticantes da cultura afro-brasileira. E isso pode ser feito a partir do relato de testemunhos ou mesmo de vivências junto a culturas afrodscendentes.

A complexidade do sistema de classificação de cor pode ser explicada pelo fato de haver vários fatores envolvidos no processo de “identificação racial”. A exemplo, a percepção do outro, que se faz relevante nesse processo, pois muitas vezes “é comum indivíduos que se consideram brancos serem vistos como negros por outros” (FERREIRA, 2004, p. 49). Para ilustrar essa declaração de Ferreira (2004), relato uma experiência nada agradável que eu, Fabiana vivenciei há algum tempo atrás:

Durante uns anos, estive em relacionamento longo com um rapaz maravilhoso, porém, mesmo sendo tão companheiro e amigo, havia uma barreira entre nós, a família dele. Quando digo que era uma barreira é porque seus parentes eram muito preocupados com a pele das pessoas. Quanto a isso, eu estava “salva”, já que tenho pele clara. Todavia, o pai dele vivia incomodado com o fato de eu não ter cabelos



lisos. Tamanho era o incômodo que, um dia perguntou ao filho, se eu tinha algum familiar negro, já que o meu cabelo era enrolado, principalmente na parte da frente, aquela parte que todo mundo ver, os designados traçoeiros. Na época senti-me mal, mas jamais imaginei que estava a sofrer racismo, pois me considerava branca somente e jamais me via como afrodescendente, já que nada entendia sobre todos nós sermos afrodescendentes. Depois, meu ex-namorado me explicou que ele não gostava muito de pessoas negras.

Lembro-me também de outros fatos, como: quando eu era adolescente, inúmeras vezes chorei porque os colegas me apelidavam de “cabelo de ravengar”, inclusive meu irmão. Ravengar foi um personagem de uma novela brasileira da TV Globo, que interpretava um bruxo. Ele tinha o cabelo afro bem arrepiado, o que era (E ainda o é??) considerado muito feio e assustador pela sociedade. Será coincidência ele ser feiticeiro e ter o cabelo afro? O que sei é que foi um tempo difícil da minha vida, já que sofria demais com as críticas ao meu cabelo.

E tenho mais a relatar:

Um dia, no ambiente de trabalho, na universidade, o meu diretor me disse: minha filha, eu vou lhe dizer uma coisa, mas não me leve a mal: por que você não cuida mais do seu cabelo, não faz uma escova? Cabelos assim como o seu dão a impressão de que a pessoa está suja. Eu retruquei, dizendo que aquilo era um pensamento colonizado, mas que compreendia, porque ele já tinha mais ou menos sessenta anos e vem de uma época em que o racismo era ainda mais forte do que atualmente, e que não era comum as mulheres assumirem seus encaracolados. Além do que, ele foi orientado, na juventude, pela igreja, que foi uma das fortes instituições construidoras da ideia negativa que se tem do negro e tudo que a este é ligado. Disse, ainda, porém, que mesmo assim ele já deveria ter evoluído o pensamento, até porque ele vive dentro da academia científica, é Doutor, e porque é inadmissível um pensar tão retrógrado. Encerrei, dizendo que o que mais me preocupava é que ele era professor universitário e que, com certeza, transmitiria aquele pensamento aos alunos, futuros professores. E assim, a disseminação dessa concepção errônea continuaria.

Esses fatos da minha vida, narrados anteriormente, condizem com a ideia de Ferreira, dado que, embora eu me pensasse branca, era vista como afrodescendente pelos familiares daquele que, na ocasião, era meu namorado e por outras pessoas. Mas somente hoje compreendo isso.

Outros fatores dizem respeito à posição e o *status* social, que podem, também ser determinantes da cor.

É muito comum a pessoa, principalmente no caso do mestiço, com características negróides leves e com posição social elevada ser considerado branco. Em função de especificidades socioeconômicas adversas, a pessoa

com características físicas semelhantes pode ser considerada negra. Fatores ideológicos, como a busca de afirmação da negritude, vista como modo de afirmação e legitimação de uma determinada especificidade cultural, do mesmo modo, interferem na definição das características raciais. (FERREIRA, 2004, p. 49).

Pelas palavras de Ferreira observo o quão complicado é o processo de identificação de cor, se até a condição socioeconômica contribui para a determinação da pele. Nessa perspectiva ideológica percebe-se que o poder econômico do indivíduo é fundamental, ou talvez o principal “pré-quesito”, para que a sociedade o veja como negro/a ou não, o que dependerá do sistema social em que classe sobrepõe à “raça”. Concordando com Ferreira, Fanon (2008, p.55) afirma que “somos brancos a partir de alguns milhões”. Em seguida ele destaca como segundo motivo a epidermização ou interiorização da inferioridade:

Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:
- inicialmente econômico;
- em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p. 28).

Em relação a esse pensamento de Fanon e Ferreira, o de que o poder aquisitivo também influencia para a determinação da pele de um indivíduo, posso relatar outra experiência minha:

Eu não tenho alto poder aquisitivo, mas percebo que minha pele faz com que pessoas imaginem o contrário. Meus alunos, por exemplo, dizem-me frequentemente que sou rica, quando, na verdade, sou alguém que trabalha em grandes empresas e tenho um salário razoável. Outro fato que me faz perceber isso é quando entro numa loja e não observo olhares desconfiados dos funcionários direcionados a mim. Creio que todas essas pessoas ligam a minha pele a um poder aquisitivo elevado.

Há ainda que considerar o fator cultura no modo de identificação racial. É compreensível que uma pessoa, mesmo de pele branca, convivendo com o negro e vivenciando sua cultura sinta-se negra ou, diga-se negra, e vice-versa, pois se acredita que o meio, os hábitos culturais são também fundamentais para tal definição. Assim, as “pessoas com características fenotípicas brancas, em função do seu envolvimento com a cultura negra, podem considerar-se negras”. (FERREIRA, 2004, p. 49). Mas para pessoas negras, não creio que seja da mesma forma, assim, uma questão de opção, visto que “a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura [...]” (FANON, 2008, p.110).



Então a problemática está no assumir-se ou não negro/a? O negro tem essa opção? O que é assumir-se negro e como fazê-lo? Seria isso somente o fato de alguém ter afinidade ou identificar-se com a cultura de origem africana? Se um indivíduo não negro/a decide adotar costumes da cultura negra é realmente possível dizer que ele está assumindo-se negro/a? Ou é preciso considerar, antes, a genealogia? Ou só esta é suficiente? Acredita-se que é relevante considerar todos esses aspectos em conjunto, porém mesmo assim é possível que um indivíduo, embora dotado de todos eles, talvez não se identifique negro/a, visto que não se trata de uma questão individual, apenas, mas também social. Sim, social, pois existe o negro construído socialmente, ou melhor, o mito pejorativo do negro, que persiste no imaginário da sociedade brasileira, fruto da colonização.

Para exemplificar o quanto é difícil o ato de assumir-se afrodescendente numa sociedade repleta de diversas “cores” de pele, de misturas de traços físicos e culturas, resultado de miscigenação de nativos com europeus e africanos, como o Brasil, cito eu mesma como exemplo. Considerando a genealogia da minha família, tenho avós brancos e afrodescendentes, meu pai é afro e minha mãe branca, de olhos claros. E só depois de ler muito sobre essa questão é que compreendo, ou acho que compreendo, hoje, o porquê dos meus traços afros, como meu cabelo. Outro fator que me coloca como um ser afrodescendente é o fato de ter sido criada em duas realidades.

A primeira diz respeito ao fato de eu ter crescido em meio à prática de hábitos e cultos de matriz africana. Um exemplo disso é que, quando adoecíamos (meus irmãos e eu) éramos tratados com ervas (banhos, chás etc.), pois meus avós tinham o dom de conhecê-las, e sabiam bem qual ou quais eram adequadas a determinadas doenças e por isso, dificilmente íamos ao médico. Junto a isso, eles possuíam o saber de rezas, que usavam para acompanhar os chás e banhos preparados com as plantas medicinais, estes também faziam parte do tratamento. Meus velinhos cuidavam, de modo igual, de toda a vizinhança (detalharei sobre essa sabedoria de meus ancestrais mais à frente). Há ainda o fato de eles morarem próximo a um centro de terecô – esta é a forma como chamamos, no Maranhão, uma casa de umbanda – que praticava o ritual de umbanda todos os sábados. Também meus tios e avós, volta e meia estavam por lá e eram muito amigos dos donos do centro. Inúmeras vezes, quando o problema de saúde era mais sério, meus avós me levavam diretamente no referido centro para os dirigentes tratarem com rezas e rituais minhas enfermidades que, algumas vezes demoravam muito.

A segunda realidade, em meio à qual fui criada é aquela que diz respeito aos moldes culturais brancos. Por exemplo: fui batizada, fiz primeira comunhão, participava das peças teatrais da igreja, lia sempre os textos bíblicos nas novenas e

sempre frequentava as missas, pois minha família é católica praticante, daquelas de assumir coordenações na igreja. Aos sábados à noite, minha família visitava o terecô, aos domingos estávamos na missa. E assim cresci, em meio a essas duas culturas que fazem de mim quem sou: um ser afrodescendente – por ter bebido e continuar a beber das fontes culturais de matriz africana – e branca – por ter sido educada aos moldes culturais de origem europeia.

Frente a essa problemática que também vivenciei é possível compreender o porquê de os estudiosos da literatura afro-brasileira não conseguirem chegar a um consenso no que se refere ao seu conceito. Observa-se, do mesmo modo, que há divergência na própria terminologia, uma vez que há autores que a denominam Literatura Afro-brasileira, outros, Literatura Negra e outros ainda, Literatura Afrodescendente. Supõe-se que isso se deva, à falta de consenso no que concerne ao próprio conceito, como discutido antes, o que é fruto da complexidade e dificuldade de definir a autoria de tal literatura, já que esta exige antes, o reconhecimento e o assumir-se como negro, o que é muito difícil. Todavia é admissível afirmar que, todas essas terminologias fazem referência, primeiramente, à origem africana, o que nos remete ao colonialismo e à escravatura.

Quanto à divergência de opiniões dos teóricos citados pensa-se que isso se deve ao fato de o conceito estar ainda em elaboração, em construção, como colocou Duarte, e à diversidade de aspectos relacionados ao termo negro e/ou afrodescendente. Assim sendo, cogita-se que a literatura afro-brasileira está longe de ser um conceito único e definitivo. E, considerando o caráter multicultural e mestiço do Brasil, resultado do processo colonial que alicerça sua formação identitária, talvez isso não seja possível.

Diante dos fatos apresentados compreende-se que o gerador de todo o dilema acerca do conceito da literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira é o termo “negro”, e a explicação principal para essa questão pode estar em toda a carga significativa negativa, que foi atribuída a essa palavra agregada aos povos de origem africana que foram escravizados. Quanto a isso, alguns estudiosos declaram:

Analisando-se, crítica e humanamente as manifestações de linguagem do cotidiano, nos diferentes tempos e espaços da vida, é possível constatar uma infinidade de conceitos racistas. Desde criança, nas cantigas de ninar: “boi, boi, boi, boi da cara *preta*/pega esse menino/ que tem medo de careta”. “Preta” aqui é o que causa terror. Quando adolescente e se “torna rebelde”, ganha logo o nome de “ovelha negra”. “Negra” significando aqui quem causa problema num grupo social. Para classificar caráter ou conduta, situações ruins, são utilizados termos simbólicos relativos às nomenclaturas atribuídas aos afrodescendentes: se se encontra um gato “preto”, já o azar lhe cruzou o destino; se o dia apresentar sofrimento: “dia negro”; se alguém “sujar” a imagem de outro com atributos negativos, pronto! denegriu a sua imagem, ou seja, deixou-a “negra”, “suja”; e se

morre alguém, é vestir “preto” para demonstrar a tristeza. (BOAKARI E COELHO, 2013, pp. 7-8)

Inquieta com o que afirmam Boakari e Coelho na citação anterior, recorri ao dicionário Houaiss (2015), para ver o que lá consta sobre o termo negro:

Negro: 1 [indivíduo] que tem a pele escura ; 2 a cor preta; 3 dessa cor; 4 diz-se dessa cor.

Preto: 1 a cor do piche ou do carvão; 2 [o] que tem essa cor; 3 [indivíduo] de pele escura – a pal. pode ser ofensiva nessa acp.; 4 diz-se dessa cor; 5 diz-se do que tem cor escura; 6 complicado ou perigoso <a situação ficou p.> .

Todas essas significações culturais, embora tenham sido criadas há séculos continuam vivas no imaginário social brasileiro. É comum vermos, hodiernamente, mães cantando a cantiga do “boi da cara preta” para seus filhos, o que é uma forma de ensiná-los que, a cor “preta” está ligada a esse “boi” tido como um ser mau que pode capturar criancinhas. Desse modo, essas crianças crescem com o pensamento negativo interiorizado, em relação à cor “preta/negra”. Quanto aos demais exemplos citados por Boakari e Coelho concordo, e ainda afirmo conhecê-los e vê-los serem praticados nos dias atuais. Há, inclusive, músicas a retrair isso, como a intitulada, “ovelha negra da família” que é sucesso até hoje. Um trecho dessa canção, de Rita Lee diz: “Foi quando meu pai me disse, filha, você é a ovelha negra da família, agora é hora de você assumir e sumir”. É muito claro as palavras do pai ao dizer que, por a filha estar nessa nova condição, a de “ovelha negra”, ela deve sumir. Talvez, porque ela possa contaminar o restante do rebanho, por ser tão mau, tão “negro” e por isso mesmo “perigoso”, como aponta o Houaiss acima. E por aí vão as interpretações culturais ligadas ao “negro/preto”, que contribuem para manter viva a ideia do racismo, que ainda permeia a nossa sociedade.

No que diz respeito à significação negativa de “perigoso” conferida à cor negra no Houaiss é conspícuo na sociedade brasileira, o quanto ela “denigre” a imagem do afrodescendente, fazendo com que esse sujeito seja visto como um ser maléfico. Para exemplificar isso, cito o relato de um ex-aluno meu, afrodescendente, do 3º ano do Ensino Médio narrado em sala de aula no ano de 2018. O aluno dissera que sempre o confundiram com bandido nas ruas. Que algumas pessoas, quando o viam ficavam logo assustadas, olhavam-no de soslaio e tentavam esconder suas bolsas. E ele prosseguiu dizendo que acha que isso ocorre porque ele é negro.

Ademais compartilho outro fato que presenciei: outro dia, estava na casa da família do meu atual namorado, quando discutiam sobre a ida dos sobrinhos dele à São Paulo, para visitar a mãe que vive lá a algum tempo. O mais velho disse que não ia, porque numa cidade grande como aquela, ele seria mal visto por ser negro,

e o risco de sofrer algum tipo de violência, principalmente pela polícia, era muito grande, já que o considerariam como bandido. E parece que ele estava certo, pois esse caráter negativo de “nocivo”, que foi criado a partir de uma ideologia racista, e agregado à pele negra tem acarretado consequências ainda piores do que aquela sofrida pelo meu ex-aluno, a saber: um estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), coordenado pela pesquisadora Jacqueline Sinhoretto e publicado no Portal de Notícias G1, aponta que a taxa de negros mortos pela polícia de São Paulo é três vezes maior que a de brancos, e os policiais envolvidos são, em sua maioria, brancos.

Os dados revelam que 61% das vítimas da polícia no estado são negras, 97% são homens e 77% têm de 15 a 29 anos. Já os policiais envolvidos são, em sua maioria, brancos (79%), sendo 96% da Polícia Militar. [...] Quando os dados de mortes de 2011 de negros (193) e brancos (131) são comparados à população de cada etnia residente em SP, a taxa de negros mortos por 100 mil fica em 1,4, contra 0,5 dos brancos. Segundo os números da pesquisa, a população de negros no estado de São Paulo é de 14,3 milhões e a de brancos, 26,4 milhões. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/taxa-de-negros-mortos-pela-policia-de-sp-e-3-vezes-de-brancos-diz-estudo.html>

A coordenadora da pesquisa, Sinhoretto diz que uma explicação para isso é a existência do racismo institucional, que alicerça sociedade brasileira:

Existe um racismo institucional. Não é que o policial como pessoa tenha preconceito. É o modo como o sistema de segurança pública opera, identificando os jovens negros como perigosos e os colocando como alvos de uma política violenta, fatal. (<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/taxa-de-negros-mortos-pela-policia-de-sp-e-3-vezes-de-brancos-diz-estudo.html>).

A fala de Sinhoretto é notável, ao dizer que o próprio sistema de segurança classifica os jovens negros como “perigosos”, fazendo jus à significação dita pejorativa por Boakari e Coelho (2013) e àquela encontrada no dicionário Houaiss. É perceptível que, através desses sentidos carregados de negação em relação ao termo “negro/preto”, a ideia de raça continua a sustentar e a manter vivo o pensamento colonialista, que beneficia uns em detrimentos de outros. Quantos jovens afrodescendentes ainda serão assassinados em nome de uma ideologia infundada, que não passa de uma invenção criada há séculos para legitimar a escravização? Já não foram suficiente os milhões assassinados no período escravagista? Não será o racismo institucional uma forma de reinvenção da colonização? Quando, de fato, os afrodescendentes do Brasil, em sua maioria serão cidadãos em sua plenitude?



Apresento ainda outra experiência vivenciada por mim em sala de aula, no ano de 2016, numa grande escola composta por um público elitizado. Dessa vez, com uma criança, do Ensino Fundamental I:

Nesse dia trabalharíamos leitura e interpretação de texto, e então escolhi a obra *Menina bonita do laço de fita*, da escritora brasileira Ana Maria Machado, que conta a história de uma linda menina negra – com seu cabelo trançado e amarrado com fitas nas pontas – e um coelhinho que se apaixona por ela, devido à sua cor tão pretinha. A minha intenção era exatamente trabalhar com a turma a temática do racismo, mostrando as diferentes belezas existentes. Ao ver a capa do livro, imediatamente, a aluna, que era negra dirigiu-se à minha mesa e bem baixinho, como quem não queria que os colegas ouvissem, disse-me: “tia, eu não sou negra, eu sou morena jambo”. Após ouvir isso fiquei sem reação, pois não sabia o que dizer. Foi o momento mais difícil que eu vivenciei em sala de aula. Ela voltou para seu lugar de assento, e logo eu comecei a aula, pedindo um aluno para iniciar a leitura. Alguns minutos depois, como reação iniciei uma discussão sobre as belezas negra, branca, amarela etc., tentando mostrar para aquela aluna que não havia nada de feio ou de errado com a pele dela. E aquela aluna, ainda teria de encarar o fato de sua mãe ser branca, de cabelos bem louros e lisos e olhos verdes. Fiquei a imaginar o quanto era difícil para aquela criança compreender toda a carga negativa que a pele escura carrega.

Conclusões prováveis e provisórias

Diante de todos esses fatos apresentados penso que as nomenclaturas “Literatura Negra” e “Literatura Afrodescendente”, embora busquem, as duas, fazer referência à literatura escrita por descendentes de africanos, a segunda é mais adequada, concordando com a explicação dos pesquisadores Boakari e Coelho citados neste artigo, visto que a carga de sentido negativa que caminha junto ao termo “negro” está, ainda, a sustentar o racismo na sociedade brasileira, o que está a assolá-la. Todavia, vale destacar que se apropriar desses termos pejorativizados tem sido uma das estratégias utilizadas por aqueles que lutam contra o racismo no Brasil, apropriação seguida de ressignificação dos mesmos a partir de um viés desconstrutivo.

Em relação às narrativas apresentadas ao longo deste trabalho, declaro que, embora sejam experiências dolorosas, acredito que são vivenciadas diariamente por outros milhões de indivíduos no Brasil, e são consequências das concepções negativas criadas a partir do imaginário preconceituoso europeu e disseminadas pelo mundo,

para legitimar os regimes escravagista e colonizatório. E tais concepções persistem vivas no imaginário social brasileiro e acredito que só teremos a chance de, um dia vivermos a equidade racial, se passarmos por uma mudança no que diz respeito à educação, sendo esta realizada num viés desconstrutivo. Isso é, conscientizar toda a população da real história dos negros no mundo. E falo em educação, porque a escola foi e é uma das mais eficientes instituições, se não a maior delas, criadas para propagar e fortalecer as ideias do eurocentrismo. É por meio dela, também e principalmente, que as pessoas aprendem a ser racistas e tornam-se sujeitos compatíveis com os ideais daquilo que Habermas designou como “projeto da modernidade”.

Considero relevante o compartilhamento das experiências aqui expostas, porque inúmeras pessoas que as vivenciam, não se dão conta de que estão a ser vítimas de racismo e, por isso acham normal passar por situações como aquelas aqui colocadas, como ocorreu comigo quando não tinha noção do quanto o racismo é fortemente presente na nossa vida. E se continuarmos a tratar isso como normal, jamais combateremos essa cruel realidade e, dessa maneira, o pensamento racista continuará a ser reproduzido e fortalecido a cada dia.

Nessa perspectiva, a partilha de vivências, como as apresentadas neste artigo atua como um meio de educar os indivíduos desse país no que concerne às práticas racistas. Educar no sentido de conscientizá-los de que é preciso combatê-las, pois só assim conseguiremos, talvez dizimar o mal chamado racismo, que assola essa sociedade.

Referências

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis. **Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto?** In: Anais do I Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios – 6, 7 e 8 de novembro de 2013. CD – ROM.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. Coleção consciência em debate. Coordenada por Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846151.pdf>> Acesso em 16 junho 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Rassegna Iberistica, vol. 37, nº 102, dezembro 2014, pp. 259-280. Disponível em: <file:///C:/Users/

windows%207/Downloads/Dialnet-PorUmConceitoDeLiteraturaAfrobrasileira-5588843.pdf> Acesso em 04 março 2018.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. In: FERREIRA, Elio; FILHO BEZERRA, Feliciano José. (Orgs.) **Literatura, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: memória, identidade, ensino e construções literárias**. Vol 1. Teresina: Editora da UFPI; Fundação Universidade Estadual do Piauí, 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Texto e contexto: ocupação Conceição Evaristo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vRoNe2holwE>> Acesso em Novembro de 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Edufba, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FONSECA, Maria Nazareth Soares Fonseca. **Literatura negra: os sentidos e as ramificações**. In: DUARTE, Educarado de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Vol. 4 História, Teoria, Polêmica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

IANNI, Octávio. **Literatura e consciência**. In: DUARTE, Educarado de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Vol. 4 História, Teoria, Polêmica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

LOBO, Luiza. In: DUARTE, Eduardo Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Revista Literafro. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/Artigoeduardo2conceitodeliteratura.pdf>> Acesso em 04 março 2018.

Outras Referências

Taxa de negros mortos pela polícia de SP é 3 vezes a de brancos, diz estudo. **Globo G1**, 26 de março de 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/taxa-de-negros-mortos-pela-policia-de-sp-e-3-vezes-de-brancos-diz-estudo.html>> Acesso em 22 dez 2019.

OS CONGEAFROS COMO NARRATIVAS CONTINUADAS E VIVAS: O QUE CONTAR SOBRE SER AFRODESCENDENTE?

Francis Musa Boakari & Francilene Brito da Silva

Resumo: Como pensar fora da caixa epistêmica do imaginário mundo ocidentalizado, que nos conta uma história única, narrando a seu favor o mundo? As reflexões aqui tecidas partem de uma crítica ao conhecimento moderno/eurocêntrico que, ainda, tenta homogeneizar histórias de afrodescendentes, por exemplo. Para tanto, narramos algumas histórias, a partir das vozes de autores, que foram basilares para o texto, e trazemos os títulos e objetivos (dentre outros dados) dos Congressos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência realizados pelo Núcleo de Pesquisa Roda Griô (da Universidade Federal do Piauí), para “salvar” memórias que nos mobilizem as histórias outras. Quiçá para nos perguntarmos quais as nossas próprias histórias outras únicas. Para não perdermos de vista a inteligência afrodescendente que reconfigurou uma “dupla consciência” de si para poder sobreviver aos contextos de opressão nos quais era inserido a fórceps. Paul Gilroy (2001), a partir da experiência do Atlântico Negro, traz uma narrativa que nos leva a questionar uma cultura fixa e monolítica. O que nos possibilita entender outras maneiras com as quais fomos tecendo nossas existências pós-coloniais e pós-iluministas. Chamamos a atenção às experiências de lutas-vitórias (MACHADO, 2015; SILVA, 2017), sem menosprezar as realidades de desafios que estimulam afirmar as histórias afrodescendentes (MIGNOLO, 2008), explicitando direitos falados e não respeitados, provocando considerações críticas sobre políticas públicas e dispositivos legais que ainda precisam de objetivamente beneficiar brasileiras/os de descendência africana (ALVES, 2019), encorajando as pessoas a falarem de desafios cotidianos (BOAKARI; ABREU; SILVA, 2019), a fim de respirar para **viver**, construindo uma democracia racial numa sociedade brasileira cada vez mais democrática – todas as pessoas numa determinada sociedade, presentes e participativas civicamente (hooks, 2013).

Palavars-chave: Narrativas Cotidianas. CONGEAfros. Afrodescendentes.

*Tratar de narrativas cotidianas é chamar atenção à importância das memórias coletivas. São estas que alimentam/sustentam as primeiras, ajudando fundamentar e significá-las. Somos as nossas narrativas.
A minha narrativa, sou eu.
Autor e autora (10 de janeiro de 2020).*

*[...] O mundo está feito de histórias. São as histórias que contamos, escutamos, multiplicamos, que permitem converter o passado em presente e o distante em próximo, o que está longe em algo próximo, possível e visível.
Eduardo Galeano (2009).*

*Todas estas histórias fazem de mim quem eu sou. Mas insistir apenas nestas histórias negativas é planar a minha experiência, e esquecer tantas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é eles serem mentira, mas eles serem incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história...[...]
Sempre senti que é impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem me relacionar com todas as histórias desse lugar ou pessoa. A consequência da história única é isto: rouba as pessoas da sua dignidade. Torna o reconhecimento da nossa humanidade partilhada difícil. Enfatiza o quanto somos diferentes em vez do quanto somos semelhantes. [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias têm sido usadas para desprover e tornar maligno. Mas, as histórias também podem ser usadas para potenciar e para humanizar. As histórias podem quebrar a dignidade de um povo.*

Mas, as histórias também podem reparar essa dignidade quebrada.
Chimamanda Ogozie Adichie (2011).

Agora, estamos, no mundo ocidental, em janeiro de 2021.
Como então falar em narrativas sem mencionar a pandemia do COVID-19, sob as cruces da PANDEMIA
SECULAR, as discriminações criminosas racializadas-generificadas ubiquamente?
A pandemia sanitária escancara a PANDEMIA dos RACISMOS.
Autor e autora (10 de janeiro 2021).

Como pensar fora da caixa epistêmica do imaginário mundo ocidentalizado? As reflexões filosóficas modernas hegelianas e kantianas foram estereotipando a figura de afrodescendentes no mapa do conhecimento homogeneizado como único. E nesse estereótipo perdemos de vista as inteligências, competências, e habilidades afrodescendentes que reconfigurou uma “dupla consciência” de si para poder sobreviver aos contextos de opressão nos quais era inserido a fórceps.

Para o sociólogo estadunidense William Du Bois (1903), esse fenômeno descrevia o dilema-desafio permanente do afrodescendente, ao tentar reconciliar como se satisfazer em relação às suas expectativas próprias ou as da sociedade eurocentrada-racista, situação esta, que leva à personalidade dividida, confusa e em procura insistente do padrão mais certo, uma saída para não ser excluída. Trilhando esse caminho, Paul Gilroy (2001), a partir da experiência do Atlântico Negro traz uma narrativa que nos leva a questionar uma cultura fixa e monolítica, que não existe, mas que é trazida, por vezes. Como no exemplar caso da Grécia Antiga – menos antiga do que o *homo sapiens* das Américas vindos de África e que já escrevia litograficamente – a experiência do Atlântico Negro não foi fixa nem monolítica. Ou seja, foi uma experiência cheia de experiências interconectadas, flexíveis, delicadas e dispersas. O que nos possibilita entender outras maneiras com as quais fomos tecendo nossas existências pós-coloniais e pós-iluministas.

Saravá!

“Salvar” (*salavá, saravá*), “salve!” ou “viva!”, vem de povos africanos de língua de tronco linguístico bantu. *Suaíle, lingala, luganda, quicongo, quimbundo, umbundo, chócue, nianja, xona, ndebele, tsuana, sesoto, zulu, xhosa, ovambo, sepedi, suazi*, são todas línguas bantas. Esse tronco está incluído em um grupo linguístico maior chamado *benue-congolês*, da família linguística nígero-congolesa, que conta com mais de seiscentas línguas. Como então acreditar que qualquer povo, chamado de africano, tenha uma cultura monolítica e fixa ou uma história única? Especialmente, como acreditar que não há vozes que saúdam, salvam, vivam suas histórias? Histórias

estas que também não são binárias, assim como não são as vozes de afrodescendentes e indígenadescendentes.

Vamos então, a partir de agora conversar sobre histórias não únicas. Saravá! Se observarmos as “vozes” de Oyèronké Oyèwúmi e Gloria Anzaldúa, podemos encontrar uma narrativa em que os paradigmas com os quais estamos acostumadas/os a compreender o mundo educado para o patriarcalismo e o binarismo se colocam em xeque a partir das nossas próprias experiências.

Em toda a África, a categoria geralmente traduzida como esposa não é o gênero específico, mas simboliza relações de subordinação entre quaisquer duas pessoas. Consequentemente, no esquema conceitual africano é difícil confundir mulher e esposa e articulá-las como uma categoria. [...] Não é de se surpreender, então, que a mais importante e duradoura identidade e nome que as mulheres africanas reivindicam para si é a “mãe”. No entanto, a maternidade não é construída em conjunto com a paternidade. A ideia de que as mães são poderosas é muito mais uma característica definidora da instituição e seu lugar na sociedade. Construções africanas da maternidade são diferentes em aspectos significativos do “núcleo materno” que tem sido articulado pelas teóricas feministas tais como Chodorow (1978). Em seu relato, não há nenhum significado independente da maternidade fora da identidade primária e sexualizada da mãe como a esposa do patriarca. (OYÈWÚMI, 2000, p. 4-5).

Em *unas pocas* centúrias, o futuro pertencerá à *mestiza*. Porque o futuro depende da quebra de paradigmas, depende da combinação de duas ou mais culturas. Criando um novo *mythos* – ou seja, uma mudança na forma como percebemos a realidade, na forma como nos vemos e nas formas como nos comportamos – *la mestiza* cria uma nova consciência. O trabalho da consciência *mestiza* é o de desmontar a dualidade sujeito-objeto que a mantém prisioneira, e pode mostrar na carne e através de imagens no seu trabalho como a dualidade pode ser transcendida. A resposta para o problema entre a raça branca e a de cor, entre homens e mulheres, reside na cicatrização da divisão que se origina nos próprios fundamentos de nossas vidas, nossa cultura, nossas línguas, nossos pensamentos. Extirpar de forma massiva qualquer pensamento dualista no indivíduo e na consciência coletiva representa o início de uma longa luta, que poderá, com a melhor das esperanças, trazer o fim do estupro, da violência, da guerra. (ANAZALDÚA, 2005, p. 707).

Tanto Anzaldúa, quanto Oyèwúmi partem de seus contextos – uma era chicana e outra é nigeriana – e assumem um feminismo não ocidental e um feminino fronteiriço como potência, para repensarmos nossas próprias configurações culturais e histórias locais. Essas novas configurações foram pensadas por Paul Gilroy (2001), a partir da experiência do Atlântico Negro, uma narrativa que traz diferentes maneiras de nos entendermos como afrodescendentes, mesmo diante do racismo e da história única sobre nós.

Segundo Gilroy, durante a diáspora, os negros criaram um corpo único de reflexão sobre a modernidade e seus dissabores que continua presente nas lutas culturais e políticas de seus descendentes. No entanto, o racismo moderno não reconheceu os negros como pessoas com capacidades cognitivas, ou mesmo com uma história intelectual. Um dos aspectos mais explorados no livro é o reconhecimento da duplicidade como sinal diacrítico da história intelectual do Atlântico Negro – integra o ocidente sem fazer parte completamente dele. [...] O livro aponta a necessidade de uma avaliação crítica do racismo e anti-semitismo presentes na obra de filósofos iluministas como Kant e Voltaire. Merece ser aqui enfatizada a proposta apresentada por Gilroy de uma releitura da dialética do senhor e do escravo, na qual se enraíza a alegoria hegeliana da consciência e da liberdade. Para ele, as formulações de Hegel podem ser usadas para iniciar uma análise que veja a estreita associação entre a modernidade e a escravidão como uma questão conceitual chave. (SANTOS, 2002, p. 275).

Nesse mapa do conhecimento homogeneizado como único: senhor e escravo; modernidade e escravidão, brancos e não-brancos também nos coloca diante do pensamento estagnado-atrasado-falso das incapacidades cognitivas nossas (ex-colonizados, ou seja, ex-modernizados). E nesse estereótipo perdemos de vista a inteligência afrodescendente, que reconfigurou uma “dupla consciência” de si, para poder viver aos contextos de opressão-violência nos quais era obrigado a sobreviver. Desse modo, podemos lembrar do alerta de Jean-Godefroy Bidima (2002), que retoma à discussão sobre África e sobre experiências não limitadoras de sentidos.

O respeito pelo doente implica, no Ocidente, no famoso sigilo médico; na África o primeiro momento desse respeito não é o sigilo, mas a publicidade; é preciso dizer de que o doente sofre afim que seu círculo possa falar e trocar experiências no exame. A filosofia da travessia não falará da doença em termos de Brancos/Negros, África/Europa, tradição/modernidade, mas a partir de três noções (publicidade, sigilo e doença), ela tecerá uma constelação de questões. A que remete, na experiência humana, a publicidade em uma situação de fragilidade? Quais são os contratos narrativos que se tecem entorno das narrativas sobre a doença, sobre o doente e sobre seu círculo? (BIDIMA, 2002, p. 10).

Ao tecer essa narrativa, Bidima nos alerta para pensar fora da caixa epistêmica do imaginário mundo ocidentalizado e nos leva a narrativa de Amadou Hampaté Bâ (1981), que nos explica a existência **das pessoas na pessoa (africana)**, quando escreve sobre a experiência ontológica dos *fula* do Mali, como muitos outros povos africanos sulsaarianos.

A existência física que inicia com a concepção é precedida de uma preexistência cósmica. Neste estado, o homem é suposto viver num reino de amor e de harmonia, chamado *benke-so*. *Benke* se tornou a palavra que serve para designar o tio materno. Não será permitido supor que o papel sagrado e muito preponderante atribuído ao tio na vida da criança, e toda a lei matriarcal, remonta sua origem a esta concepção? Com efeito, o tio

simboliza a força masculina presente na força maternal, que é feminina. Isto em virtude de uma lei tradicional que deseja que o masculino e o feminino sejam inseparáveis. Eles se encontram ao mesmo tempo na mulher e no homem. Desse modo, a tia paterna é considerada como a imagem da força feminina que assenta presente na força paterna masculina. (BÃ, 1981, p.1-2).

Para os *fula*, não nascemos no dia que somos paridos, e nem somente no dia da nossa concepção, mas sim, quando somos concebidos cosmicamente, onde há o “nirvana” ou “paraíso” – para usarmos outros termos com os quais fomos intercambiando culturalmente. Também ser tia e tio é viver uma dimensão não separatista da dimensão materna e paterna. São todas narrativas que nos fazem perguntar sobre o porquê de não discutirmos formas outras de conhecimento na academia ou no nosso cotidiano. Talvez, essa maneira de encarar o conhecimento tenha raízes profundas na nossa formação racialista e racista. O que causa também uma realidade difícil, em âmbitos gerais e específicos, porque deixamos de refletir sobre nossa própria realidade.

As histórias narradas contam e podem nos fazer perceber nossas riquezas narrativas, mas podem também nos fazer prevenir as situações precárias com as quais temos que lidar ainda em pleno século vinte e um.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 2015 a 2018 (CALEIRO, 2018) mostram o quanto ainda precisamos nos avaliar e redirecionar nossas ações, para atingir essa tão sonhada sociedade (democrática) e repensar nossa realidade:

A PNAD Contínua de 2017 mostra que há forte desigualdade na renda média do trabalho: R\$ 1.570 para negros, R\$ 1.606 para pardos e R\$ 2.814 para brancos.

O desemprego também é fator de desigualdade: a PNAD Contínua do 3º trimestre de 2018 registrou um desemprego mais alto entre pardos (13,8%) e pretos (14,6%) do que na média da população (11,9%).

Dados também da PNAD só que mais antigos, de 2015, mostram que apesar dos negros e pardos representarem 54% da população na época, a sua participação no grupo dos 10% mais pobres era muito maior: 75%.

A taxa de analfabetismo é mais que o dobro entre pretos e pardos (9,9%) do que entre brancos (4,2%), de acordo com a PNAD Contínua de 2016.

Quando se fala no acesso ao ensino superior, a coisa se inverte: de acordo com a PNAD Contínua de 2017, a porcentagem de brancos com 25 anos ou mais que tem ensino superior completo é de 22,9%. É mais que o dobro da porcentagem de pretos e pardos com diploma: 9,3%. (CALEIRO, 2018, s/p).

Vivendo em Brasis diferentes e desiguais, com quais narrativas podemos nos identificar nesse imenso território nacional? Temos dado atenção às práticas/



saberes/conhecimentos/sentidos de brasileiros e estrangeiros afrodescendentes que nos potencializam positivamente? Como acionarmos conhecimentos outros que nos façam visibilizar as necessidades que temos e as urgentes conquistas?

O tempo é o grande meio por onde podemos trabalhar os espaços ou os enfrentamentos nos espaços habitados ou transitados por nós, de diversas maneiras. Como, então, durante todo esse percurso de realidade premente (angustiante) agimos, sendo protagonistas de histórias outras que não são contadas na academia? Ou, como jogamos com as situações que nos subjagam e oprimem? Quais procedimentos realizamos nesse jogo de poder desigual para (sobre)viver? Prudência, sabedoria e astúcia são elementos com os quais enfrentamos esse lugar inóspito, e a memória é o que articula tais elementos em momentos oportunos, porque aproveita o tempo presente para agir, taticamente, nos lugares impostos e supostos por estratégias de dominação.

[...] essas *táticas* desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este. Sob esse ponto de vista, são tão localizáveis como as *estratégias* tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos. O que distingue estas daquelas são os *tipos de operações* nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar. (CERTEAU, 1994, p. 92)

Dessa maneira, as nossas ações/conhecimentos (táticas), com as quais jogamos com a realidade instituída pelos racismos e discriminações são visibilizadas por narrativas de estar sendo – faladas, caladas ou expressadas de outras maneiras. Essas próprias narrativas são maneiras de atuar taticamente, nos localizando e criando espaços outros para nos compreender mais positivamente.

O jogo (ou tática de estar vivas/os inventivamente e criativamente) se faz ao narrar e nele a nossa existência. Pois narramos não somente com palavras, mas também com o próprio corpo nos espaços que habitamos, e que nos habitam. No VII CONGEAfro – Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência – foi feito retorno a esse corpo afrodescendente, que narra para se conhecer e ir além das muralhas construídas para sua inexistência, especialmente, dentro da Pandemia de 2020.


Desde o ano de 2010, o **Núcleo** de Estudos e Pesquisas RODA GRIÔ-GEAfro: gênero, educação e afrodescendência organiza os CONGEAfos, cria respostas à cultura de silenciamento *in saecula saeculorum* em torno das discriminações persistentes, particularmente as de natureza racial e de gênero. Nesses congressos, já escutamos e falamos muitas histórias. Histórias narradas a partir do cotidiano de quem vive e observa-as para tecer escritas geralmente esquecidas. Nossas narrativas,

ao não serem fixas, monolíticas e únicas, mesmo operando e jogando com os racismos, nos dizem o quanto temos a celebrar e a Saravá nossas histórias!

CONGEAfros

O Núcleo de Estudos e Pesquisa RODA GRIÔ, se reúne desde o ano de 2010, como já lembramos acima, e a partir deste ano começamos a realizar várias atividades, além das rodas/conversas (reuniões) às sextas-feiras, como: Seminários, Pesquisas, Projetos de Extensão, E-books, alimentação de Blogs, Facebook e Instagram com notícias das atividades e outras publicações. Além dessas realizamos os Congressos: CONGEAfros, desde o ano de 2013 até agora em 2020 (ISSN: 2318-5244). Para lembrarmos aqui essa história, vamos primeiro elencar os congressos que já vivenciamos, abaixo. O tema de cada congresso é sempre “Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência” e os subtemas se diferenciam, dependendo do assunto abordado em cada edição-ano de sua realização, visando deixar clara a concepção das atividades da RODA, como um processo de construção permanente por agentes diferentes e através de instrumentais diversos.

Quadro 1 – CONGEAfros. Congressos realizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô-GEAfro: gênero, educação e afrodescendência, da Universidade Federal do Piauí.

| CONGEAfros, Âmbito e Data Cartaz | Objetivo Site/E-mail... | Números |
|---|--|---|
| <p>I CONGEAfro: Conquistas, experiências e desafios.</p> <p>Âmbito: Nacional.</p> <p>06 a 08 de novembro de 2013.</p>  | <p>Proporcionar um espaço de diálogo interdisciplinar e relações institucionais para difusão de conhecimentos e preocupações acerca dos processos identitários e históricos afrodescendentes, incluindo as relações de gênero nas educações escolar e social.</p> <p>Site do evento: https://sites.google.com/site/congeafro/home http://www.ufpi.br/rodagri/ Livro de Programação e Resumos impresso. Anais em CD e impresso.</p> | <p>41 Comunicações Oraís; 10 minicursos; 07 pôsteres; 58 – trabalhos;</p> <p>24 palestrantes em Mesas Redondas e Conferências;</p> <p>140 a 250 partícipes, entre inscritos e não inscritos.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>II CONGEAfro: Orgulho de Ser Afrodescendente: lugares e identidades.</p> <p>Nacional.</p> <p>4 a 6 de novembro de 2015.</p>  | <p>Promover diálogo transversal e intersetorial, articulando diversas entidades, áreas do conhecimento, esferas governamentais e grupos de pesquisa preocupados com as questões de gênero e afrodescendência nas educações escolar, popular, sindicais, rurais, sexuais e outras.</p> <p>Site do evento: https://sites.google.com/site/congeafro2/ Núcleo Roda Griô na UFPI: http://www.ufpi.br/rodagri/ Livro de Programação e Resumos impresso. Anais em CD e impresso.</p> | <p>02 “Outras Mídias”; 46 Comunicações Orais; 11 Minicursos; 08 Pôsteres; 67 – trabalhos;</p> <p>25 palestrantes em Rodas Temáticas e Aprendizagens Coletivas;</p> <p>32 Monitores;</p> <p>191 a 300 partícipes, entre inscritos e não inscritos.</p> |
| <p>III CONGEAfro – Direito de SER nas relações de poder.</p> <p>Nacional.</p> <p>9 a 11 de novembro de 2016.</p>  | <p>Criar contextos de diálogo com professoras/es, pesquisadoras/es, e estudantes, da educação básica à superior e pós-graduação, bem como sujeitos sociais produtores de conhecimentos para a troca de experiências sobre relações de gênero, educações e afrodescendências.</p> <p>Site do evento: https://sites.google.com/site/iiicongeafro/home Núcleo Roda Griô GEAfro na UFPI: http://leg.ufpi.br/rodagri/ Livro de Programação e Resumos: http://leg.ufpi.br/rodagri/materias/index/mostrar/id/16440. E-book: “E-book do III Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: direito de SER nas relações de poder” - http://leg.ufpi.br/rodagri/</p> | <p>03 “Outras Mídias”; 28 Rodas de Conversas; 06 Socializações de Aprendizagens; 07 (Pô) 44 – trabalhos;</p> <p>23 palestrantes em Rodas Temáticas e Reflexões de Abertura e Encerramento;</p> <p>25 Monitores;</p> <p>136 a 200 partícipes, entre inscritos e não inscritos.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>IV CONGEAfro – Descolonialidades e cosmovisões.</p> <p>Nacional.</p> <p>7 a 10 de novembro de 2017.</p>  | <p>Criar contextos de diálogo com crianças, jovens e adultos; professoras/es, pesquisadoras/es, e estudantes, da educação básica à superior e pós-graduação, para a troca de experiências sobre relações de gênero, educações e afrodescendência numa perspectiva de descolonialidades e cosmovisões.</p> <p>Sites: https://sites.google.com/site/ivcongeafro/home Roda Griô na UFPI: http://leg.ufpi.br/rodagriô/ Livro de Programação e Resumos: https://sites.google.com/site/ivcongeafro/programacao. Anais: https://sites.google.com/site/ivcongeafro/anais-iv-congeafro.</p> | <p>04 Oficinas – Aprendendo Juntos; 01 CONGEafriinho – Atividades sócio-educativas para estudantes do Ensino Básico; 07 “Outras Mídias”; 53 Rodas de Conversas; 10 Socializações de Aprendizagens; 03 Pôsteres; 78 – trabalhos;</p> <p>41 palestrantes em Rodas Temáticas (Mesas Redondas) e Reflexões de Abertura e Encerramento;</p> <p>40 Monitores; 40 Estudante Ensino Básico – média;</p> <p>227 a 300 partícipes, entre inscritos e não inscritos.</p> |
| <p>V CONGEAfro – Justiça social e epistêmica na Década dos Povos Afrodescendentes.</p> <p>Nacional.</p> <p>05 a 09 de novembro de 2018.</p>  | <p>Ampliar conversas sobre gênero, educação e afrodescendência a partir de pesquisas em educação que produzimos e histórias outras, para pensar e partilhar como esses conhecimentos alcançam e/ou podem alcançar travessias formativas mais justas socialmente e epistemologicamente, considerando os debates da década internacional dos povos afrodescendentes.</p> <p>Site do Evento: https://sites.google.com/view/v-congeafro/apresenta%C3%A7%C3%A3o Página da Roda na UFPI: http://leg.ufpi.br/rodagriô/</p> <p>Livro de Programação e Resumos: https://sites.google.com/view/v-congeafro/programa%C3%A7%C3%A3o. Anais: https://sites.google.com/view/v-congeafro/anais-do-v-congeafro.</p> | <p>17 Oficinas com crianças e adolescentes; 06 Mídias-Artes-Saberes Culturais; 03 Pôsteres; 42 Roda de Conversas 12 Socialização de Aprendizagens; 78 – trabalhos;</p> <p>37 palestrantes em Reflexões de Abertura e de Encerramento, Rodas Temáticas, Vivências e Vídeos;</p> <p>42 Monitores;</p> <p>200 Estudantes do ensino básico – média; 435 a 500 partícipes em média, entre inscritos e não inscritos.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>VI CONGEAfro – Políticas Públicas e Diversidade – Quem precisa de identidade?</p> <p>Internacional.</p> <p>06 a 08 de novembro de 2019.</p>  | <p>Neste evento de diálogos continuados, envolver mais pessoas das comunidades universitária e não-universitária em questionar, refletir, discutir e produzir saberes, como também, socializar vivências que permeiam as relações envolvendo as políticas públicas voltadas para as questões de gênero, educação e afrodescendência – as políticas públicas como espaços-instrumentos de poder.</p> <p>Site do Evento: https://sites.google.com/view/vicongeafr0/apresenta%C3%A7%C3%A3o Livro de Programação: https://drive.google.com/file/d/10B7LhQDAv_ozkYE7bCxesVZk921VJQmg/view. Anais: https://drive.google.com/file/d/1X7dXDDw5h6uG1gQTMDEOY8zU5y2gCEk9/view.</p> | <p>06 Oficinas com crianças e adolescentes; 13 Mídias; 05 Pôsteres; 94 Roda de Conversas 04 Socialização de Aprendizagens; 122 – trabalhos;</p> <p>33 palestrantes em Reflexões de Abertura e de Encerramento, Rodas Temáticas;</p> <p>37 Monitores; 160 Estudantes do Ensino Básico;</p> <p>474 a 550 partícipes, entre inscritos e não inscritos.</p> |
| <p>VII CONGEAfro: Afrodescendentes em narrativas cotidianas (Brasil/ Moçambique)</p> <p>Internacional e On-line (Plataforma meet.google.com).</p> <p>03 a 06 de novembro de 2020.</p>  | <p>Ser sendo, desenvolvendo narrativas que trabalhem os sucessos, os protagonismos, as esperanças, as fraternidades, sororidades, e conquistas diversas de afrodescendentes nos seus diferentes cotidianos, problematizando com vistas de compreender-combater os racismos, as violências, as discriminações, as hegemonias, as hierarquizações epistêmicas e sociais em geral.</p> <p>Site do evento: https://5e7f9d751c61d.site123.me/ Livro de Programação e Resumos: https://drive.google.com/file/d/1NxyhxxlozWA5kjmbes7fHSe7bFJ2vYz/view. Anais: https://drive.google.com/file/d/1DleuQP1C1ueD6EDtYGTrcuTsR7LkFO2-/view.</p> | <p>04 Mídias; 01 Oficina; 64 Roda de Conversas 04 Socialização de Aprendizagens; 73 – trabalhos;</p> <p>44 palestrantes em Reflexões de Abertura e de Encerramento, Rodas Temáticas, e Vídeos;</p> <p>07 Monitores;</p> <p>197 a 250 partícipes, entre inscritos e não inscritos.</p> <p>Detalhe: tínhamos 429 inscritos pela plataforma da UFPI. Mas, nem todos tiveram acesso à internet para participar de fato.</p> |

Fonte: Documentos da/o autora/autor do texto, janeiro de 2021.

Quadro 2 – E-books do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô/GEAfro, frutos das experiências com os CONGEAfros e dos debates em Roda de Conversa do mesmo Núcleo.

| Título do E-book | Referência e Link |
|---|--|
| <p>Descolonialidades e Cosmovisões: pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência</p>  | <p>Descolonialidades e Cosmovisões: pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência / organizadores, Francis Musa Boakari ... [et al.]. –Teresina: EDUFPI, 2018. 496p.</p> <p>https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/E-BOOK_2018_18_set_201820180918153950.pdf</p> |
| <p>Políticas públicas e diversidade: quem precisa de Identidade?</p>  | <p>Políticas Públicas e Diversidade [recurso eletrônico]: Quem precisa de Identidade? / Organizadores Francis Musa Boakari, Francilene Brito da Silva e Ilanna Brenda Mendes Batista. – Teresina: EdUFPI, 2020.PDF 467p.:il. color.</p> <p>https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/E_BOOK_10_NOV_2020_E_book_Pol%C3%ADticasP%C3%BAblicaseDiversidade2020111102658.pdf</p> |
| <p>Projeto COVID-19: narrativas e cuidados de pessoas afrodescendentes</p>  | <p>Projeto COVID-19[recurso eletrônico]: narrativas e cuidados de pessoas afrodescendentes/ Organizadores Francilene Brito da Silva... [et al.]. –Teresina: EdUFPI, 2021.PDF 119p.:il. color.</p> <p>https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/edufpi/E-book_ProjetoCOVID-19_Francilene_et_al_com_ISBN.pdf</p> |

Fonte: Documentos da/o autora/autor do texto, abril de 2021.

Em tempos de parar, escutar e continuar, o que nos dizem esses quadros? Para nós, autores deste texto é um esforço contínuo para *Saravá!* nossas narrativas. Nessa sétima edição, mais formal e explicitamente internacional – porque esta característica foi incluída no título – evidenciou o mais básico das pretensões dos congressos do Núcleo RODA GRIÔ, no que tange a ideia de que lutas contra as diversas manifestações das discriminações não tem fronteiras; são desafios que precisam ser



enfrentados em todos os espaços onde existem agentes discriminatórias/os. E, onde não existem estas/es agentes cancerosas/os da humanidade?

O objetivo geral dessa atividade (CONGEAfro) voltava à condição de ser sendo, desenvolvendo narrativas que trabalhassem os sucessos, os protagonismos, as esperanças, as fraternidades, as sororidades, e as conquistas diversas de afrodescendentes nos seus diferentes cotidianos, problematizando com vistas de compreender-combater os racismos, as violências, as discriminações, as hegemonias, as hierarquizações epistêmicas e sociais em geral. Nesse pano de fundo, os objetivos específicos almejavam visibilizar conhecimentos e debates como narrativas potentes, para superação dos desafios que afligem a população brasileira, que já somam mais de 70% de afrodescendentes só em Teresina-PI; disseminar experiências e ampliar práticas educativas que incitam o bem viver nos afazeres sociais, epistêmicos, culturais, dentre outras vivências-relações humanas.

A organização e conteúdo desses eventos, como ampliações de atividades de ensino-aprendizagem problematizador/a das questões de raça, gênero e educação são histórias contadas cotidianamente nos nossos corpos, e inscritas em textos agora, visando romper com epistemologias-práticas negadoras das populações afrodescendentes. Utilizando ainda uma pedagogia de autovalorização de todas as pessoas de origem africana sulsaariana (COELHO; BOAKARI, 2013). Ser descendente de africana/os é privilégio-desafio num mundo, em que evidências são facilmente construídas-fabricadas, uma vez que a multiplicidade das fontes de informações e estas conseguiram facilitar o mascaramento de realidades e eliminação de “fatos comprováveis”. Estes favorecem a posição da/o proponente subalternizadora/or. Verdades são desenvolvidas a partir de discursos que chamam mais atenção, não pela lógica interna-externa, mas pelos estilos e instrumentos de sua divulgação. A mídia parece mais importante que o conteúdo. As aparências parecem convencer mais que evidências, até dados que constam dos levantamentos das agências de pesquisas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Economia (IBGE) podem ser usados para contradizer os fatos comprováveis. O que estamos dizendo com esses dados dos quadros 1 e 2 é que devemos aproveitar desse tipo de mídia e usá-la ao nosso favor, ao nosso crescimento e fortalecimento mais necessário para estar nesse mundo pós-atlântico negro e da dupla consciência.

Desse modo, nos congressos e nos e-books em questão foram apresentados, títulos, subtítulos, rodas de conversas, socializações de aprendizagens, reflexões, oficinas, vídeos, mídias outras (poemas, performances, etc.), questões, diferentes atividades, e conquistas históricas, chamando atenção às experiências de lutas-

vitórias (MACHADO, 2015; SILVA, 2017), sem menosprezar as realidades de desafios que estimulam afirmar as histórias afrodescendentes (MIGNOLO, 2008).

Com os CONGEAfros explicitamos direitos falados e não respeitados, provocamos considerações críticas sobre políticas públicas e dispositivos legais, que ainda precisam objetivamente beneficiar brasileiras/os de descendência africana (ALVES, 2019). Encorajamo-nos a falarmos de desafios cotidianos (BOAKARI; ABREU; SILVA, 2019), a fim de respirar para **viver**, construindo uma democracia realisticamente racial, numa sociedade brasileira multirracializada, que queremos cada vez mais democrática-igualitária (com acesso menos desigual às oportunidades sociopolíticas), em que todas as pessoas presentes participem civicamente (hooks, 2013).

Produções como a obra organizada por Francis Boakari, Francilene da Silva e Ilanna Batista (2020), com o título “Políticas públicas e diversidade: quem precisa de identidades?” evidenciam tentativas de organizar as memórias para ensinar, aprendendo sobre as (des)igualdades, suas manifestações dinâmicas e os embates cotidianos para as deslegitimar e desnaturalizar, simultaneamente, prejuízos à maioria da população. Pensar em políticas públicas e concluir com o tipo de questionamento que foi colocado, como título da obra supracitada diz tanto que precisamos lembrar, de que ainda estamos vivendo numa sociedade onde o que importam são os instrumentos que justificam as desigualdades, do tipo – “Sabe com quem está falando?”, “A mulher, rainha do lar”, e “Não sou racista. Meu primo tem uma namorada cujos pais são descendentes de escravos” – como justificativas veladas racistas. Numa sociedade assim, de fato, quem precisaria de identidade para ter acesso às conquistas de políticas públicas que chegam atrasadas e de quantificação insuficiente?

Considerações para (não) parar!

Quem sou eu (primeiro autor deste texto)? Aprendiz da cultura brasileira. Participo da RODA desde o seu nascimento, e aproveito esse privilégio para estudar as questões, referentes ao continente africano e às realidades de todas as filhas e os filhos desse continente, que apesar de ser o berço da humanidade, precisa gritar para ser visto... Reclamar com persistência-insistente, para ser ouvido... brigar com sabedoria, para ser levado à sério... usar a força de sua humanidade, para ser respeitado. Estudo africanas/os daquele continente faço reflexões críticas sobre africanos das diásporas, como melhor maneira de estudar as sociedades contemporâneas, uma vez que africanas/os se encontram em todos os continentes. Estudar afrodescendentes de



ontem e de hoje, não seria nada mais do que focar nas questões desse grupo de pessoas, para estudar outras pessoas da humanidade.

Estudamos brasileiras/os de descendência africana e as suas realidades, a fim de melhor compreender a sociedade brasileira. Estudar nossas histórias-artes-cultura é uma parte da totalidade, a fim de gradativamente nos aproximar das realidades dessa sociedade tão complexa é nosso modo de afirmar o seguinte: Para entender o Brasil, se precisa compreender as questões referentes ao segmento afrodescendente da população brasileira, segmento este, que compõe mais de 50% da população nacional.

Desse modo, o que é CONGEAfro – Congresso sobre gênero, educação e afrodescendência? Refletindo sobre as realidades de **afrodescendentes em narrativas cotidianas** chamamos atenção à três tipos de discursos como possíveis narrativas para o nosso evento – discurso antropocêntrico, discurso contra a humanidade de humanos, e discurso de uma construção que deixa a desejar.

Chimamanda Adichie (2012), provocativamente fala dos perigos de uma única história, a nossa “dor de cotovelo” como gente descendente de africanas/os de períodos diferentes, porque não respeitaram as múltiplas histórias locais e narrativas possíveis nossas. Enquanto sublinhamos a validade dessa ponderação dela, oferecemos outra fonte de pensamento dialético. Vamos aproveitar um **outro tipo de história única** para combater a história única do eurocentrismo. Qual será essa **história única nossa**? Quais serão as suas características? Quais as suas possíveis vantagens e desafios? Temos muitas histórias e conhecimentos para explicar ao mundo, mas não a um mundo caótico sem respeito à vida de todos os seres ou que considera como “índios” não “cientistas”. Afinal, a arrogância epistêmica, nos estudou pela antropologia, talvez para nos dizer que não somos sociedades (estudadas pela sociologia) e as necropolíticas – com histórias monolíticas e fixas.

É importante lembrar que a temática central dos CONGEAfros e dos E-books permanece a mesma, a fim de, incansavelmente chamar atenção às interseccionalidades suscitadas pelas categorias gênero (especialmente a mulher brasileira de descendência africana), educação e afrodescendências (melhor na sua forma plural porque é nomenclatura complexa). Ao mesmo tempo, os sub-temas tem “mudado” de um congresso para outro desde o ano de 2013. Do nosso entendimento, cada um desses elementos tem sido uma tentativa de fazer voltar atenção aos interesses do “I CONGEAfro – conquistas, experiências e desafios”, que servem de descritores da realidade histórica das populações afrodescendentes.

Enquanto enfatizamos as nossas inúmeras realizações-superações nos campos sociais, políticos, culturais e econômicos, desenvolvemos narrativas sobre as nossas

vivências-convivências, ensino-aprendizagens, questionamentos-problematizações, com as nossas realidades históricas-contemporâneas, com vistas de não deixar por menos, os desafios continuados. Uma vez que, apesar de muitas mudanças, as discriminações e racismos, sendo estruturais nas nossas sociedades precisam de atenção permanente e dobrada, aprendendo a usar todos os meios possíveis e até tecnologias disponíveis, para continuarmos desconstruindo e construindo concepções epistemológicas, e retrabalhando metodologias práticas (enraizadas em contextos socioculturais concretos) nos nossos saberes e fazeres como agentes sociais.

Como bem ensina o pássaro dos *akan* do Gana, o *Sankofa*, não devemos parar, nunca desistirmos de avançar. Entretanto, nessa marca temporal para o futuro com avanços sociais, nunca deveríamos esquecer as ricas heranças dos nossos passados – individual e coletivamente. Com essa mensagem evidenciamos a necessidade de atuarmos nos tempos-espacos do presente, voltando para o passado com as perspectivas para o que virá em espacos melhor caracterizados como em fluxo permanente. Com estas e outras possíveis reflexões, as ponderações continuam.

Queremos parar por aqui, por enquanto, com a voz-escrita de Ailton Krenak, quando este nos conta a seguinte história:

Faz algum tempo que nós na aldeia Krenak já estávamos de luto pelo nosso rio Doce. Não imaginava que o mundo nos traria esse outro luto. Está todo mundo parado. Quando engenheiros me disseram que iriam usar a tecnologia para recuperar o rio Doce, perguntaram a minha opinião. Eu respondi: “A minha sugestão é muito difícil de colocar em prática. Pois teríamos de parar todas as atividades humanas que incidem sobre o corpo do rio, a cem quilômetros nas margens direita e esquerda, até que ele voltasse a ter vida”. Então um deles me disse: “Mas, isso é impossível”. O mundo não pode parar. E o mundo parou. (KRENAK, 2020, p.5).

Com a pandemia de 2020, que continua agora, em abril de 2021, não paramos com os CONGEAfros. Queremos parar de não ouvir as nossas vozes, narrando a nós mesmas/os e ao mundo, as nossas conquistas, desafios e perspectivas. Os silêncios que gritavam a morte do rio e nossas mortes cotidianas são a matéria-prima, com a qual queremos unificar nossas vozes para tecer narrativas fluidas-vivas, não mortas, não petrificadas.

Sarava!

Referências

ALVES, Antonia Regina dos Santos Abreu. **Cruzando aprendizagens das relações raciais no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da UFPI, Teresina, PI.** Teresina, Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2019. Tese de Doutorado em Educação.

ANZALDÚA, Gloria. La Conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. **Estudos Feministas.** Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a15v13n3.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

BIDIMA, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. **Rue Descartes**, 2002/2, n.36, p. 7-17. Tradução para uso didático por Gabriel Silveira de Andrade Antunes.

BOAKARI, Francis Musa; ALVES, Antonia Regina dos Santos Abreu; SILVA, Francilene Brito da. “Síndrome da luta maior”: um perigo para a educação anti-discriminatória. **Revista Educação e cultura contemporânea.** V.16, n. 45, p.348-372, 2019)

BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; BATISTA, Ilanna Brenda Mendes. (orgs.). **Políticas públicas e diversidade: [recurso eletrônico]** Quem precisa de identidades? Teresina, PI.: Editora da Universidade Federal do Piauí (EDUFPI), Teresina, 2020

CALEIRO, João Pedro. Os dados que mostram a desigualdade entre brancos e negros no Brasil. **Exame**, Brasil, 20 nov. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/os-dados-que-mostram-a-desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer.** Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes Editora, 1998.

CHIMAMANDA Adichie – Os perigos de uma história única. LEGENDADO. You Tube: ragadougs. Vídeo (19min16s). Publicado em 19 de mai. 2012. Categoria: Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY&spfreload=10>. Acesso em: 15 jul. 2015.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente: E não negro, pardo ou preto? **ANAIS, I CONGEEAfro**, RODA GRIÔ-GEAfro, Teresina, UFPI, 2013.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afr-Asiáticos, 2001.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. **O Amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na Educação a Distância**: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? Teresina, PI: Universidade Federal do Piauí, 2015. Tese de Doutorado em Educação.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

OYĚWÙMÍ, Oyèronké. Family bonds/Conceptual Binds: African notes on Feminist Epistemologies. **Signs**, Vol. 25, No. 4, Feminisms at a Millennium (Summer, 2000), pp. 1093-1098. Tradução para uso didático por Aline Matos da Rocha.

SILVA, Francilene Brito da. **Imagens de mulheres e crianças afrodiaspóricas**: narrativas piauienses para além do museu brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Teses de Doutorado em Educação.

TECENDO A PRÓPRIA HISTÓRIA: NARRATIVAS E MEMÓRIAS DO QUILOMBO SAMBAQUIM

José Luiz Xavier Filho

Resumo: Uma sociedade oral, não apenas reconhece a fala como meio de comunicação cotidiana, mas também como meio de manutenção da sabedoria dos ancestrais, que é reverenciada no que podemos chamar de tradição oral. A história oral direciona a construção desta pesquisa no que se refere aos entendimentos e as interpretações da memória, por proporcionar através das entrevistas a abrangência de elementos históricos e culturais. Logo, o objetivo deste trabalho é propor um debate reflexivo, sobre como construir histórias de comunidades quilombolas, através da valorização e da apropriação das narrativas contadas pelos membros do quilombo, enfatizando as memórias e tradições orais, assim como seu legado histórico, fazendo uma analogia entre o seu passado escravista, a história sobre seus antepassados e o tempo presente da comunidade, tendo em vista as contribuições estabelecidas na construção da identidade de seus moradores. O objeto deste estudo é a comunidade quilombola Sambaquim, localizada no município de Cupira - PE, e como construímos a história da comunidade através da valorização e da apropriação das narrativas contadas pelos membros da comunidade, enfatizando as memórias e tradições orais, assim como seu legado histórico, e o tempo presente da comunidade. Contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral quilombola, não se limita às histórias e lendas, ou mesmo à relatos mitológicos. Conduz o quilombola à sua totalidade e à uma história sob a sua própria ótica. A proposta do nosso trabalho, se insere na perspectiva do recontar da história da comunidade, não para confirmar, mas para mudar a visão que o mundo tem dos grupos sociais historicamente invisibilizados. As entrevistas foram realizadas a partir da modalidade temática e de vida, visto que a vivência do cotidiano é uma das fontes mais ricas para a construção de um estudo sobre a memória de um povo e das suas relações sociais com o meio em que vive e as sociedades urbanas contemporâneas.

Palavras-chave: Quilombo. Memória. Tradição. Oralidade. História Oral.

Introdução

Os diálogos que estão inseridos neste trabalho são muito mais valiosos do que mera descrição. São registros históricos de um povo, que por muito tempo foi silenciado pela sociedade da qual faz parte, por descasos públicos, esquecimento e não valorização da cultura e história quilombola, porém nunca silenciado pela história. Nossa função como historiador é levar adiante a pesquisa, tecendo a trajetória histórica do Quilombo Sambaquim, através de suas memórias, tradições e manifestações culturais.

Procuramos entender e transcrever a trajetória social de um grupo que não assumia ser quilombola e que depois da certificação de comunidade remanescente, aliado com a valorização da cor negra, surgem discursos politizados e lutam por mais espaços dentro da conjuntura política municipal. Logo, priorizamos a oralidade

do grupo por acreditarmos e defendermos que o melhor método de se conhecer a origem de uma comunidade remanescente quilombola é dando voz a um grupo que há muito tempo foi silenciado pela sociedade, enfatizando assim, uma história sob a ótica negra.

Além das narrativas elaboramos e seguimos um roteiro com 22 (vinte e duas) perguntas produzidas com direcionamento focado do que queríamos estudar, e assim poder desenvolver nosso estudo. Perguntas sobre a vida pessoal do quilombola e da comunidade, conceitos de quilombo, de ser quilombola, negritude, ancestralidade, territorialidade, formas de trabalho e os aspectos culturais da comunidade, nos forneceram embasamento para entender o quilombo.

Então, a memória é mais do que apenas uma experiência ou vivência individual armazenada, ela faz parte de um conjunto: pessoas e meio. O acesso à memória individual enriquece a pesquisa em caráter biográfico, a identidade de um indivíduo; já a contribuição da memória coletiva, ela nos dá uma amplitude de contexto social, no caso do quilombo, as relações entre os membros. Por isso, nos apropriamos das ideias de Halbwachs (2003). Ele nos serve de referência, devido ao valor dado à memória coletiva.

Foi importante também para este estudo, para nós que trabalhamos com as questões relacionadas a memória histórica, social e cultural, os ensinamentos de Michael Pollak (1989, 1992), pois, para o autor, o depoimento oral tem o mesmo valor que um documento escrito, enquanto fontes para pesquisa, cabendo a nós, pesquisadores desenvolver metodologias para analisar e criticar as narrações.

Utilizamos as teorias de História Oral de Verena Alberti (2004, 2005), que segundo a autora, através da entrevista pode-se alcançar aquilo que se deseja na memória do indivíduo. Para complementar nosso aporte teórico sobre História Oral, utilizamos os conceitos de José Carlos Meihy e Fabíola Holanda (2014). As histórias foram contadas e os diálogos registrados por meio da gravação, assim, nos forneceram material necessário para transcrever e socializar os seus pensamentos no que diz respeito sobre a ideia de construção do sujeito quilombola. Logo, a História Oral, “ao valer-se da memória estabelece vínculos com a identidade do grupo entrevistado e assim remete à construção de comunidades afins” (MEIHY; HOLANDA, 2014, p. 14).

O artigo é resultado de uma pesquisa de campo realizada no quilombo Sambaquim, no município de Cupira – PE. Tem como objetivo apresentar a construção da identidade negra e a história da comunidade relatada sob as teias da memória coletiva, da tradição oral e as manifestações culturais herdadas dos seus ancestrais.



Historiografia quilombola e a comunidade remanescente Sambaquim pelos quilombolas

Entre os séculos XVI e XIX, nas Américas foram formadas sociedades coloniais em que predominou a forma de trabalho escravo com indígenas e principalmente africanos. A diáspora africana, ocasionada pelo tráfico de negros, marcou e consolidou um sistema econômico e a formação do que ficou conhecido como mundo moderno. Uma grande parcela de africanos vendidos como escravos veio para o Brasil, condicionados a uma vida de subordinação e dominação pelos brancos portugueses, acarretando assim, na desumanização da população negra.

De origens múltiplas, todos eles foram transformados – na visão dos europeus – em africanos, como se houvesse homogeneidade para inúmeros povos, línguas, culturas e religiões. Ao atravessar o atlântico, entraram em contato com um ambiente de trabalho intenso, de exploração e de produção de riquezas. O sistema colonial nas Américas se nutria cada vez mais de mão de obra escrava, para trabalhar na terra e na agricultura voltada para o mercado mundial (GOMES, 2015, p. 8).

Mas, mesmo com a vida a qual foram submetidos houve também encontros com povos de diferentes culturas, religiões e saberes. As sociedades escravistas conheceram várias formas de protesto. Segundo João Reis e Flávio Gomes, “onde houve escravidão, houve resistência” (REIS; GOMES, 1996, p. 9). Insurreições, rebeliões, assassinatos, destruição de ferramentas, incêndio de plantações, são algumas das formas que o negro encontrava de se rebelar contra o sistema vigente. Aliando-se a isso, as fugas e agrupamentos de escravos fugidos completam essas expressões de resistência negra.

Tinha nomes diferentes: na América espanhola, *palenques*, *cumbes* etc; na inglesa, *marrons*; na francesa *grand marronage* (para diferenciar da *petit marronage*, a fuga individual, em geral, temporária). No Brasil esses grupos eram chamados principalmente de *quilombos* e *mocambos* e seus membros, *quilombolas*, *calhambolas* ou *mocambeiros* (Idem, 1996, p. 10).

Eram sociedades político-militares, que nasceram de movimentos de insurreições, levantes, revoltas armadas, proclamando a queda do sistema escravocrata. Frequentemente, aqueles movimentos tomavam a forma de quilombos à semelhança de Palmares. Os quilombos existiram em múltiplos pontos do país, em decorrência das lutas ocorridas em diferentes lugares, onde houvesse negação de liberdade, dominação, desrespeito a direitos, acrescidas de preconceitos, desigualdades e racismo. Segundo Rafael Sanzio dos Anjos:

É no território étnico, um espaço político, físico e social, que estão gravadas as referências culturais e simbólicas da população, um espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial e, geralmente, dotado de uma população com traço de origem comum. A terra tem grande importância na temática da pluralidade cultural brasileira, no processo de ensino, planejamento e gestão, principalmente no que diz respeito às características territoriais dos diferentes grupos étnicos que convivem no espaço nacional (ANJOS, 2006, p. 15).

Logo, a terra é a fonte de renda e sustentabilidade dos quilombos, sendo um espaço comum, onde se formam vínculos socioculturais. Portanto, a relação dessas pessoas com o território em que ocupam é algo único, particular, fruto da história, do medo das perseguições e do instinto de sobrevivência que os levaram a se fixar em determinados pontos. Hoje, os quilombos estão localizados em quase todo o território nacional, principalmente nas áreas rurais. Incorporados às áreas urbanas e periféricas das cidades. Essas comunidades tradicionais caracterizam-se por apresentar diferentes níveis de inserção na sociedade.

O conceito de comunidade quilombola, portanto, tem origem no campesinato negro, povos de matriz africana que conseguiram ocupar uma terra e obter autonomia política e econômica. Ao quilombo contemporâneo está associada uma interpretação mais ampla, mas que perpetua a ideia de resistência do território étnico capaz de se organizar e reproduzir no espaço geográfico de condições adversas, ao longo do tempo, sua forma particular de viver. [...] As comunidades quilombolas emergiram e apresentam visibilidade no movimento do campesinato brasileiro, em se tratando das políticas afirmativas e de reparação social (Idem, 2006, p. 52).

Nesse contexto contemporâneo, Cupira, cidade do agreste pernambucano, preserva ainda uma região de descendentes dos quilombos, o Quilombo Sambaquim, no Sítio que leva o mesmo nome do quilombo. Essa comunidade constitui um quilombo contemporâneo, que não representa mais um espaço de fuga, estrategicamente isolado.

É necessário que nos libertemos da definição arqueológica, da definição histórica *stricto sensu* e das outras definições que estão frigidificadas e funcionam como uma camisa de força, ou seja, da definição jurídica dos períodos colonial e imperial e até daquela que a legislação republicana não produziu, por achar que tinha encerrado o problema com a abolição da escravatura, e que ficou no desvão das entrelinhas dos textos jurídicos. A relativização dessa força do inconsciente coletivo nos conduz ao repertório de práticas e às autodefinições dos agentes sociais que viveram e construíram essas situações hoje designadas como quilombo (ALMEIDA, A. W. B., 2002, p. 63).

Figura 01 – Localização de Cupira.



Fonte: WIKIPÉDIA, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cupira>>. Acesso em: 12 maio. 2020.

Sob o viés historiográfico é possível perceber, hoje, que as comunidades remanescentes quilombolas não permaneceram estáveis com o passar do tempo. Elas mudaram conforme a dinâmica da história, isto é, não são apenas terras de negros fugidos dos tempos coloniais. Nossa pesquisa não se limita a tratar e definir o Quilombo Sambaquim, se baseando apenas em conceitos e definições, e sim, procurando questionar e entender como foi construída a ideia de quilombo, e de ser quilombola através de seus aspectos culturais, estes, entendemos, que formam sua identidade como comunidade remanescente.

É preciso pensar nesses grupos como possuidores de articulações sociopolíticas e econômicas próprias e não de forma teatralizada, como se fosse possível criar um estereótipo daquilo que se espera que sejam, como se estivessem emolduradas em um tempo e espaço que não se modificaram desde a escravidão. A existência de comunidades quilombolas, na acepção contemporânea do termo, está indissociavelmente ligada ao processo de integração social desses sujeitos. Ela rompe com a possibilidade de manutenção da percepção estática tradicional na qual os quilombolas continuariam sendo considerados como grupos de ex-escravos que se refugiavam e se organizavam no sentido de reagirem e se rebelarem contra o regime ao qual estavam submetidos (SANTOS; DOULA, 2008, p. 73).

Apesar de terem resistido à exclusão histórica, acentuando a importância da diversidade em nosso país, os quilombos ainda enfrentam a desigualdade instalada

na sociedade e os preconceitos dela derivados. Alguns dos quilombos são chamados de:

Comunidades negras tradicionais, mocambos, comunidades negras rurais, quilombos contemporâneos, comunidades quilombolas ou terras de preto, pertencem finalmente a si mesmos, e conformam um patrimônio territorial e cultural inestimáveis (ANJOS, 2006, p. 67).

As comunidades remanescentes quilombolas guardam memórias específicas, que ajudam a contar outra história do Brasil, uma história, em que as ditas “minorias” ocupam o lugar de sujeitos protagonistas, e não de meros colaboradores. Nesse processo, a identidade é peça chave no resgate da história e memória dessas comunidades. Ao mesmo tempo servem de meio para uma politização em busca de direitos sociais, que foram historicamente negados a esses grupos. Para maior compreensão dos estudos sobre comunidades quilombolas contemporâneas é necessário desvincular-se da ideia do passado, abrindo uma nova concepção de comunidade e de suas relações sociais. Apropriar-se da ideia de que são espaços voltados para uma questão de identidade e territorialidade, os quais remetem à valorização de suas tradições e histórias, relevantes para a consolidação da comunidade negra ali estabelecida. Nas palavras de Anjos, pensar:

Em um conceito de quilombo mais amplo na atualidade, como um segmento da sociedade brasileira excluído secular e historicamente, que tem direitos e garantias territoriais reconhecidos, porém ignorados. Negar a importância da população de ascendência africana é, na verdade, negar a verdadeira identidade brasileira (Idem, 2006, p. 75).

No quilombo Sambaquim é através das manifestações e expressões culturais (festas e ritos religiosos, músicas e danças) que os quilombolas lutam por um espaço e resistem à tentativa de ter a sua cultura considerada subalterna e periférica. A partir dessas manifestações, os indivíduos passam a se identificar com suas tradições, valorizando suas origens. As identidades são contestadas a partir de um novo olhar, não confirmando o caráter de subalternidade, de modo construtivo no processo de formação dessa identidade.

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”. “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2003, p. 109).



Ao pensarmos sobre o processo da formação da identidade quilombola, levamos em consideração que existem esferas individuais e sociais conectadas, que se constroem no cotidiano da comunidade. Sendo assim, a história, a tradição, a oralidade, a cultura e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social fazem parte da construção identitária de cada membro da comunidade.

Significa pensar em grupos sociais cuja identidade se constrói em um processo dinâmico, na união de fatores diversos: história cultura e relações de poder. É pensar em atores sociais detentores de discursos múltiplos que se constroem como sujeitos em suas relações com seus pares e com o universo externo às comunidades em que vivem. Ignorar as diferenças e peculiaridades desses sujeitos, certamente apresenta-se com um fator negativo para a construção de sua identidade (SANTOS; DOULA, 2008, p. 82).

Com isso refletimos na importância do processo de construção da identidade negra nas comunidades quilombolas. O estudo do cotidiano, das memórias e das tradições orais da comunidade, nos possibilita estudar as mais diversas relações sociais do quilombo e nas formas como as questões culturais se moldaram através do tempo até os dias atuais.

Memória e tradição do quilombo Sambaquim na contemporaneidade

Dentro da comunidade remanescente é de fundamental importância, a construção de sua história, visto que a oralidade em Sambaquim é a fonte que faz perpetuar o conhecimento, através das gerações. Conforme Matos e Castro, em comunidades quilombolas, “os aspectos simbólicos da memória familiar da escravidão” (MATTOS; CASTRO, 2006, p. 109) são comumente destacados nas narrativas, principalmente dos mais velhos. As histórias são construídas de acordo com a produção da memória coletiva. As narrativas são “elaboradas e reelaboradas em função de relações tecidas no tempo presente” (Idem, 2006, p. 109).

A priori, quando começamos a pesquisa em Sambaquim, na busca sobre sua historicidade, investigamos sua ancestralidade e descobrimos que o nome do quilombo foi dado pelos “antigos”. Palavra que faz referência constantemente na fala dos quilombolas quando se referem aos seus antepassados.

Ói, a origem, segundo os mais antigos, tinha uma árvore com um nome Sambaquim e por isso ficou chamado comunidade Sambaquim.

Pesquisador: Nos casos os mais antigos são teus avós?

É bisavós, eram esses... (Quitéria Josefa da Silva, 43 anos).

Outras definições dadas pelos moradores confirmam a descrição feita por Quitéria Josefa da Silva, como no caso a fala de Otávio Miguel da Silva:

A origem do Sambaquim? Quer dizer que a origem aqui... O nome de Sambaquim vem, eu vou falar pra você. Eu não conheci o pau [árvore], mas ainda conheci umas raízas de pau atravessado no barranco da água. Olhe, a origem de Sambaquim vou lhe mostrar. Você tá vendo aquela casa, por cima dessas duas que tem essa branca ali, naquele terreno de lavoura, lá no pé da serra a casa, depois o Sambaquim é daquela casa pra cá na baixa era um olho d'água antigo que se chamava Sambaquim (Otávio Miguel da Silva, 76 anos).

Figura 02 – Árvore Sambaquim



Fonte: Arquivo do autor, 2020

A árvore se encontra na entrada da comunidade e, segundo os moradores, é nesse ponto que os *antigos* se encontravam ou se orientavam. Supõe-se que a árvore podia ser o marco referencial para os negros fugitivos, onde identificavam a entrada do quilombo. Além da função simbólica para a comunidade, ela é um ponto de referência para os limites territoriais. É comum na comunidade apontarem onde começa ou termina o quilombo, uma forma de demarcar o local e as fronteiras

inter-étnicas⁴⁰, que, segundo eles, são pelos aspectos físicos da geografia local. As referências dos limites de Sambaquim, historicamente, são a árvore, da qual deriva o nome da comunidade até a Serra do Bode, depois da serra, se encontra outra comunidade quilombola.

Figura 03 – Serra do Bode



Fonte: Arquivo do autor, 2020.

O nome da serra é derivado de um conto que a comunidade conhece bem, João Miguel filho compartilhou conosco:

Ali onde você tava era a Serra do Bode, não sei se lhe contaram a história da Serra do Bode pra você. Aqui ali, antigamente, era que nem o sertão, ninguém tinha um metro de terra, criava solto, né. Aí a finada mãe, falou, disse que, o cara vinha correndo dentro do mato atrás de um bode, aí chegou naquela pedra lá, você viu a pedra? Naquela pedra ali o bode pulou e ele pulou junto, não sabia a altura, porque dá uns 60 metros pra lá. Ele pulou junto e ficou enganchado numa calça de arrurado, o bode morreu embaixo, mas ele ficou enganchado e tiraram ele, o arrurado era um pano azul, bem azulzin, o caba ficou enganchado no toco e depois tiraram ele, aí botaram o nome Serra do Bode (João Miguel Filho, 71 anos).

A Serra do Bode, também é referência a um “esconderijo” que existe nela. No topo existe uma gruta chamada Pedra da Lua, local onde os antepassados se escondiam, logo após fugir das senzalas e dos maus-tratos do seu senhor. Informalmente, durante as andanças pelo quilombo conversávamos com os moradores sobre esse local, e diziam que era ali que os antigos se escondiam. Não podemos provar com exatidão esse fato, fica apenas as falas de uma história movida pela tradição oral.

40 Nos apropriamos desse termo porque a comunidade faz fronteira com outra comunidade quilombola e com outros sítios, aos quais eles chamam de terra de brancos.

Sobre a geografia do local em que a comunidade está inserida, apresenta relevo bastante acidentado. As casas são dispersas no meio de serras altas, baixas e espessas.

Figura 04 – Vista Parcial do Quilombo Sambaquim



Fonte: Arquivo do Autor, 2020.

Atualmente vivem na comunidade 72 (setenta e duas) famílias⁴¹, predominantemente formada por negros. Coletamos esse dado no posto de saúde da comunidade, no qual se faz a distribuição e a divisão dos núcleos familiares em três, entre o quilombo em si e nas mediações, isto é, as casas mais distantes. E foi entre essas famílias que residem no quilombo, que obtivemos informações sobre o “tempo antigo”: origem, vida na comunidade e suas dificuldades, tradições, contos e histórias.

É perceptível entre os quilombolas, um sentimento comunitário mútuo e uma ligação forte à terra, local onde a maioria nasceu, “se criou” e fincaram suas raízes. O trabalho se resume a agricultura⁴² e, dessa forma, se torna escasso para a parcela que não quer trabalhar no cultivo e procuram trabalho “na rua”⁴³. A respeito da história do quilombo, João Miguel Filho foi apontado pelos moradores entrevistados como um referencial na comunidade para falar a respeito. Ele narra a origem de Sambaquim através dos “negros fugidos de Palmares”:

E então... também chegou, uns... acho que negros era refugiado da família dos quirinos, acho que foi na época que eles vinheram de Palmares, acho que quem acabou com esse negócio foi... o nome dele, esqueci o nome dele... Zumbi do Palmares, num foi ele que organizou uma associação por lá. Sei que

41 Dados referente ao ano da pesquisa, 2019-2020.

42 Sobre trabalho e as formas de trabalho, será abordado com maior ênfase no segundo capítulo deste trabalho onde exploramos os conceitos sobre terra e territorialidade quilombola.

43 Palavra utilizada para se referirem a cidade de Cupira.

esse negros, certamente vinheram de lá, que eles eram bem pretim, pretim mas pretim mesmo (João Miguel Filho, 71 anos).

Percebemos em seus relatos, que sua memória individual não está isolada e fechada, sua fala é contextualizada, coerente com os outros relatos dos moradores. Lembrando que, as conversas constantes entre os moradores evocam lembranças antes esquecidas.

Nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida. Por história, devemos entender não uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas tudo o que faz com que um período se distinga dos outros do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto. (HALBWACHS, 2003, p. 79)

Quando o questionamos se João Miguel Filho sabia algo sobre a participação dos seus antepassados em movimentos ligados ao quilombo, ele nos fornece o seguinte:

Pesquisador: Os seus pais e avós (antepassados) já participaram de algum movimento ligado a quilombos?

O que eu sei dizer mesmo, é que minha finada mãe dizia, que ela pertencia a esse povo. A avó dela foi pegada e mãe dela foi pegada a dente de cachorro, que nem índio, caboclo brabo, você sabe, ela veio pro mato, e... refugiada, com certeza, já né. Diz que pegaram ela assim, diz que ela era bem pretinha, cabelo escorrido, e a finada mãe era desse mesmo jeito. Eu tenho um retrato dela aqui (João Miguel Filho, 71 anos).

Não pretendemos comprovar e descrever a origem exata do quilombo, porém observar por meio dos diálogos, que foram estabelecidos com os moradores da comunidade. O fato de usarmos as entrevistas e a história oral em Sambaquim potencializa nossa pesquisa, porque nos dá acesso a pluralidade da memória e inúmeras perspectivas de um passado em comum. Ao mesmo tempo, a utilização da memória e a ênfase na tradição oral, facilita o contato numa comunidade, em que esses aspectos fazem parte do cotidiano e da história dessas pessoas.

São os aspectos simbólicos da memória familiar da escravidão que mais se destacam nas narrativas, elaboradas e reelaboradas em função de relações tecidas no tempo presente, como em todo trabalho de produção de memória coletiva (MATTOS; CASTRO, 2006, p. 169).

A comunidade quilombola Sambaquim, hoje reconhece a sua importância, não só para a cidade, mas para a história. Solônia Josefa da Silva, 38 (trinta e oito) anos, em nossa última conversa revelou que estava com medo do que queríamos, mas que agora não se sente mais com medo. Relatou que já tinham chegado a se

reunir na Associação Comunitária de Remanescente de Quilombo Sambaquim de Cupira (ACORQ), e não responder mais nenhum “entrevistador” que fosse até eles, porque todos que iam, conseguiam o que queriam e não traziam nada de volta à comunidade. Compartilhou que em nenhum momento desanimou o povo, e que, se passaram por situações bem piores no passado, enfrentariam qualquer uma que surgisse. Assim vão construindo sua identidade quilombola, sobressaindo-se dos seus problemas sociais.

As identidades estabelecem uma conexão entre o presente na comunidade, e da origem de um passado histórico em comum, com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Isso ficou evidente durante nossas entrevistas e nas relações sociais cotidianas da comunidade. Em contrapartida, a autoatribuição em se dizer quilombola, nos pareceu serem atribuídas e construídas por mediadores, pois as respostas adquiridas, quando questionamos “**o que é quilombo?**”, eram quase as mesmas, uma repetição do conceito e alguns não sabiam responder.

Pesquisador: O que é quilombo?

Ói, não sei se vou responder no pé da letra, mas... Quilombo é o seguinte, quilombo acho que é aquele povo refugiado no tempo do cativeiro, né, que correram daquele mundo que não sei da onde, e saíram se refugiando (João Miguel Filho, 71 anos).

Pesquisador: O que é quilombo?

Sei não.

Pesquisador: Mas o senhor sabe que mora em um quilombo, né?

É... os negros trabalhava apulso. Cativeiro né... o tempo do cativeiro (José Joaquim da Silva, 74 anos).

Pesquisador: O que é quilombo?

O que eu conheço aqui... pra mim é... o que é quilombo, é aquela história que você, não sou quilombo, me considero descendente de quilombo, porque a gente já vive aqui numa terra sofrida, que vem dos escravos, acho que quilombo é essa coisa, viver da agricultura, não sei nem explicar, já peguei essa história caminhada, um pouco difícil pra mim ainda (Solônia Josefa da Silva, 38 anos).

Através das falas dos nossos entrevistados entendemos que os mediadores, possivelmente foram os que trabalharam na comunidade durante o processo de titulação no ano de 2005, pois esses, segundo os moradores, esclareceram para eles o que era quilombo. Nessa ótica, não podemos afirmar com exatidão quando começou especificamente a discussão no quilombo, mas, através dos diálogos, o termo “ser quilombola” começa a ser usado após a fundação da ACORQ no ano de 2002, estabelecendo uma relação com um dos papéis assumidos pela Associação: representar a comunidade nas questões sociais relativas ao quilombo e as atividades culturais e do campo.

O que é quilombo?

Ajuda né, é pra ajudar essa pobreza...

Esqueci o que é... num é o que ajuda as pessoas (Josefa Estelina da Silva, 60 anos).

O que é quilombo?

Quilombo? Ói, o quilombo. Esse negócio, num é os quilombolas que fala. Esses quilombolas, que eu falo pra você. É um negócio pertencendo o povo antigo, que falava escravo, negros, né. [...]É isso mesmo, esse tal de quilombola pertence aos negros, aos escravos antigos. Só o couro. Esses negócios são os quilombolas, essa associação que tem carteira e tudo, são os quilombolas. Agora que aí já apareceu recurso pra nós e teve caba que passou a mão (Otávio Miguel da Silva, 76 anos).

Esses posicionamentos foram discutidos com todos os entrevistados: queríamos saber o que eles entendiam por quilombo, e perguntamos se eles se consideram quilombolas e o que isso influenciava na vida deles. Nosso interesse não é definir o conceito de quilombo, mas saber até aonde eles sabem o que é, o que torna mais relevante, portanto, são as memórias do grupo em relação ao que seus moradores sabem sobre eles mesmos e o que foi apreendido com seus antepassados sobre os conceitos deixados por eles.

Os membros da comunidade assumem serem quilombolas, pois associam o termo com a associação da comunidade e as melhorias que trouxe ao quilombo. Todos os nossos entrevistados alegaram, de modo consensual, que Sambaquim mudou depois que “virou quilombo”. Tais mudanças vão desde os benefícios e recursos recebidos pelo grupo, até o modo como são vistos pela sociedade cupirense. Segundo o relato de Quitéria Josefa da Silva, e confirmado por outros moradores, durante as feiras de rua semanais no centro de Cupira, antes do processo de titularização da comunidade, os quilombolas eram tratados com preconceito.

Olhe, antes assim a gente ia as vezes pra feira e as pessoas chamava a gente de negro. Chama, olha os negros de Sambaquim, sempre isso acontecia. Não sei se hoje ainda acontece, mas eu acho que sim. Lá vão os negro de Sambaquim, olha os negros de Sambaquim. A gente ficava meio chateado (Quitéria Josefa da Silva, 43 anos).

Considerações Finais

O resultado das nossas entrevistas evidencia uma construção identitária recente sobre ser quilombola. Esse discurso é novo na comunidade, ganhando força a partir da certificação. Mesmo assim existe uma consciência e um conhecimento sobre sua origem histórica, fato comprovado na fala dos moradores, que é justificada por uma ancestralidade comum: descendentes de escravos. A mediação se torna

perceptível, porque os entrevistados tomam como referência a titulação. Em outras palavras, eles sabem que são quilombolas desde que nasceram, mas só se sentiram quilombolas depois de um documento oficial.

Com base nos testemunhos orais do grupo construímos essa análise sobre a identidade negra em Sambaquim e como eles atualizaram esse conceito. A revalorização da cor passou a ser o símbolo da luta e tem evocado uma nova percepção sobre eles mesmo e nos processos identitários. Hoje, após a certificação, a comunidade começou a se politizar e a buscar melhorias para quilombo.

A identidade negra no quilombo Sambaquim de hoje, como foi discutida no ponto anterior, se tornou essa realidade da qual se fala tanto, mas sem definir no fundo o que ela é ou em que ela consiste. A identidade objetiva apresentada através das características culturais, linguísticas é confundida com a identidade subjetiva, que é a maneira como o próprio grupo se define ou é definido pela sociedade.

Tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra por parte da elite politizada. Mas basear busca e construção de sua identidade na “atualmente” dita cultura negra é problemático, pois em nível vivido outros segmentos da população brasileira poderiam lançar mão da mesma cultura e nem todos os negros que no plano da retórica “cantam” a cultura negra a vivem exclusiva e separadamente dentro do contexto brasileiro, assim como não existem brancos vivendo exclusiva e separadamente a cultura dita branca (MUNANGA, 2012, p. 17).

Essa breve discussão evidencia não só os conceitos e a ressemantização do termo quilombo dentro da comunidade através das lutas e conquistas históricas. Mas de um povo que há muito estiveram excluídos das políticas públicas. Sambaquim, como comunidade remanescente de quilombo, permanece nas mesmas terras de origem, ganhando visibilidade não apenas como terra de descendentes de escravos, mas principalmente como protagonistas da sua própria história.

A identidade está diretamente vinculada a percepção que cada grupo ou indivíduo tem de si próprio. O quilombola que foi ou é alvo de preconceito, ou que foi discriminado não só pela cor da pele, mas também por seu local de origem, tenta se tornar um “igual”, e a aceitar uma condição falsa dos outros sobre a construção do seu próprio eu, utilizando o argumento do agressor para sua transformação sobre si.

Assim, os valores culturais herdados dos seus descendentes passam a ter menos aceitação pelos jovens da comunidade, porque se tornou motivo de constrangimento, buscando uma identidade que não pertence a si e nem ao quilombo. Uma consequência do preconceito ao qual o quilombola se tornou vítima, ressaltando como é confirmado na fala da neta de Ulisses Francisco da Silva, “se algo

de errado acontecer na cidade, foi Sambaquim”. Porém, mesmo diante das atitudes discriminatórias, ela como membro da comunidade, não se tornou vulnerável e ainda afirma: “é um orgulho pra comunidade de Sambaquim ser parte dos quilombolas. Eu me sinto. Se alguém me perguntar eu digo que sou de Sambaquim com muito orgulho”.

Estivemos inúmeras vezes dentro da comunidade, conhecendo o número máximo de moradores possíveis e compartilhando, junto deles, de cada conversa e história contada, algumas em formas de entrevistas, as quais foram úteis para o desenvolvimento dessa dissertação, outras, de formas esporádicas, que serviram para ganhar a amizade e confiança dos membros, que, a priori tiveram uma leve resistência em conversar conosco, pois, não éramos os primeiros a pesquisar dentro da comunidade, e segundo eles, não trouxeram “*nada de volta*” a ela.

Acreditamos que esses diálogos foram fundamentais para os objetivos que aqui foram propostos, visto que a fonte oral é a base desse trabalho, a interação *pesquisador e quilombola*, nos deu subsídios para traçarmos e tecermos o plano metodológico que apresentamos: historiografia quilombola, memória e tradição. Essa estratégia foi necessária, no sentido de que, nos ajudaram na investigação e na coleta dos dados que queríamos entender, assim como se deu o processo da construção da identidade negra do quilombo.

Especificamente, em Sambaquim, o reconhecimento de *ser quilombola* se tornou mais evidente dentro do grupo depois do reconhecimento de comunidade remanescente de quilombos. A titulação, para eles é o marco de que, de fato, eles são quilombolas, como se a documentação trouxesse a oficialização. Mesmo eles trazendo consigo, em suas memórias, os ensinamentos deixados dos seus ancestrais, a certeza de ser quilombola, não estava ligada a terra herdada ou apenas a cor da pele, eles precisavam de algo documentado que provasse.

Logo após essa construção identitária, a comunidade passou a valorizar mais a cor e a não se ver tão inferiorizada. Aprendeu a valorizar mais suas raízes, perpetuou as histórias contadas pelos seus ancestrais, e luta para deixar viva suas manifestações culturais. Trata-se de uma história que deve ser compreendida através de um novo olhar: o quilombola como protagonista.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. São Paulo: ABA/FGV, 2002.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **Quilombolas**. Tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. História dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/031. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, Jul./Out. 2013, p. 7.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015, p. 8.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003, p. 79.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 109.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**, v. IV (2), 2000, p. 341.

MATTOS, Hebe; CASTRO, H. M. M. Políticas de reparação e identidade coletiva no mundo rural: Antônio Nascimento Fernandes e o Quilombo São José. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 37, 2006, p. 169.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebeldia negra**. São Paulo, Brasiliense, 1981, p. 16.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 17.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980, p. 256.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 9.

SANTOS, Alexandre; DOULA, Sheila Maria. Políticas públicas e quilombolas: questões para debate e desafio à prática extensionista. **Revista Extensão Rural**, DEAER/PGExR – CCR – UFSM, ano XV, n. 16, jul./dez. 2008, p. 82.

FONTES ORAIS

FILHO, João Miguel. Entrevista concedida a José Luiz Xavier Filho. Quilombo Sambaquim, 29 de novembro de 2019. Entrevista completa encontra-se no arquivo pessoal do autor em áudio e transcrita.

SILVA, José Joaquim da. Entrevista concedida a José Luiz Xavier Filho. Quilombo Sambaquim, 29 de novembro de 2019. Entrevista completa encontra-se no arquivo pessoal do autor em áudio e transcrita.

SILVA, Josefa Estelina da. Entrevista concedida a José Luiz Xavier Filho. Quilombo Sambaquim, 29 de novembro de 2019. Entrevista completa encontra-se no arquivo pessoal do autor em áudio e transcrita.

SILVA, Otávio Miguel da. Entrevista concedida a José Luiz Xavier Filho. Quilombo Sambaquim, 29 de novembro de 2019. Entrevista completa encontra-se no arquivo pessoal do autor em áudio e transcrita.

SILVA, Quitéria Josefa da. Entrevista concedida a José Luiz Xavier Filho. Quilombo Sambaquim, 29 de novembro de 2019. Entrevista completa encontra-se no arquivo pessoal do autor em áudio e transcrita.

SILVA, Solônia Josefa da. Entrevista concedida a José Luiz Xavier Filho. Quilombo Sambaquim, 29 de novembro de 2019. Entrevista completa encontra-se no arquivo pessoal do autor em áudio e transcrita.

REFLEXÃO SOBRE UMA OFICINA SOCIOPOÉTICA: OS CORPOS-BICHOS DOS ESTUDANTES COMO MECANISMOS DE FUGA DAS IDENTIDADES FIXAS

Jesica Luzia de Oliveira Silva & Wanderson William Fidalgo de Sousa

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão/análise de uma oficina sociopoética realizada com estudantes na Universidade Federal de Brasília-UNB. A metodologia de pesquisa sociopoética utilizada trabalha com um grupo-pesquisador (participantes da pesquisa) e o grupo-pesquisador é ativo dentro da pesquisa; o grupo-pesquisador pertence a culturas de resistência; o corpo todo é utilizado na produção dos dados, pois o mesmo é uma fonte de conhecimento e quando relaxado o conhecimento recalcado é expressado; para a produção de dados o facilitador(a)/pesquisador(a) utilizar-se de técnicas artísticas como motor de criação, e dentro do grupo-pesquisador tem a responsabilidade ética, política, noética e espiritual (GAUTHIER, 2010). No corpo do trabalho às autoras optam por apresentar três corpos-bichos criados na oficina, pelos discentes que são os seguintes: **corpo-lobo-macaco; corpo-kiwi; corpo-cisne-negro; corpo-coruja e corpo-macaco**. Nossa reflexão sobre a técnica corpos-bichos é sustentada em: Gauthier (2010; 2015); Nascimento (2014); Costa (2019) entre outros e outras. A oficina analisada foi desenvolvida na III Semana de Gênero e Direito da Universidade de Brasília-UNB, por Clara Jane Costa Adad e Marta Gama. O trabalho encontra-se no livro: *Juventudes, Cultura de Paz e Subjetividades*, organizado por Maria do Carmo Alves Bomfim; Shara Jane Holando Costa Adad e Adriana Loiola do Nascimento. Por meio da análise buscamos fazer uma reflexão sobre a técnica corpo-bichos e as identidades criadas pelo grupo-pesquisador para fugirem da ótica binária de gênero sobre seus corpos, com o tema-gerador utilizado pelas facilitadoras: *O Corpo*. Esses corpos-bichos vivem muitas experiências e mutações para fugirem de suas identidades fixas, pela fuga é possível ver seus devires que se encontram em suas produções subjetivas. Portanto, por meio da reflexão foi possível ver a potencialidade da sociopoética como metodologia de pesquisa sensível, visto que a técnica proporcionou ao grupo-pesquisador outras formas de ensinar e aprender diferentes.

Palavras-Chaves: Sociopoética. Corpos-Bichos. Jovens.

Introdução

A importância do ato de fazer uma análise-reflexão sobre uma oficina de Abordagem Sociopoética é mostrar essa metodologia de pesquisa e ensino, como uma saída da prática colonial presente no sistema educacional, em pesquisas científicas e espaços sociais. A metodologia de pesquisa Sociopoética foi fundada pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier. A Sociopoética é uma abordagem de pesquisa-ensino do ser humano, e da sociedade, visto que se tem a multiplicidade, saberes e subjetividades de cada pessoa envolvida. Diante disso, para todo processo de inclusão das diversidades encontradas em cada ser humano e em sociedade, a metodologia de pesquisa tem cinco orientações suleadores (GAUTHIER, 2015).



A saber sobre as norteações básicas da Sociopoética: 1) tem-se a formação de um grupo-pesquisador (participantes da pesquisa) na qual cada participante da pesquisa está ativo em todo processo e pode interferir no devir da pesquisa; 2) dentro do grupo-pesquisador tem-se a valorização das culturas dominadas e de resistência, assim ocorre outras maneiras de interpretar o mundo, não eurodescendente, e que foram marginalizadas pela colonização e pelo capitalismo; 3) todo processo de pensar, conhecer, pesquisar e aprender decorrem da potencialização do corpo inteiro, pois o mesmo é uma fonte de conhecimento e, quando relaxado, os saberes recalcados são expressados resultando em produções; 4) em pesquisas na Abordagem Sociopoética a produção dos dados é privilegiada por técnicas artísticas como, por exemplo, teatro, dança e arte, assim os copesquisadores (participantes) criam seus dados, a partir, da mediação do facilitador utilizando uma técnica artística com base no tema-gerador da pesquisa; 5) tem a responsabilidade ética, noética, política e espiritual do grupo-pesquisador, ao passo que a pesquisa não é uma propriedade dos pesquisadores e, sim de todas, todos e todes que fazem parte da pesquisa (GAUTHIER, 2010; 2015).

Partimos do pensamento, nosso, de que a Sociopoética é uma abordagem decolonial, pois, possibilita vez e voz aos oprimidos e marginalizados pelo (cis)tema. Desse modo, dentro da pesquisa o grupo-pesquisador não apenas faz suas produções, uma vez que, copesquisadora e copesquisador são inseridos(as) e ouvidos(as) temos a escuta sensível (GAUTHIER, 2010). Dentro do grupo-pesquisador temos uma dialogicidade, pois a Sociopoética tem inspiração nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, onde o diálogo e a confrontação são ferramentas potentes para leitura do mundo (GAUTHIER; ADAD, 2020). Ademais, os Círculos de Cultura na Abordagem Sociopoética têm uma importante contribuição para compreensão do mundo, e uma possibilidade libertária dos(as) oprimidos(as) e excluídos(as) socialmente (GAUTHIER, 2010; 2015).

Desse modo, por meio deste trabalho, busca-se fazer a reflexão sobre uma oficina Sociopoética realizada com estudantes da Universidade Federal de Brasília-UNB, e por meio da observação mostrar a Sociopoética como uma metodologia de pesquisa-ensino decolonial, pois durante a oficina o grupo-pesquisador criou corpos-bichos com devires de fugas de suas identidades fixas, isto é, passaram por uma mutação de (des)(re) territorialização de suas identidades. Diante disso, as questões de gênero são expressadas e atravessadas pelo grupo-pesquisador por meio da criação de corpos-bichos.

Os Corpos-Bichos dos Estudantes como Mecanismos de Fuga às Identidades Fixas: Uma Oficina Sociopoética

A oficina analisada ocorreu na III Semana Gênero e Direito da Universidade de Brasília-UNB no dia 26 de julho de 2012, as facilitadoras (pesquisadoras) da pesquisa foram Clara Jane Costa Adad e Marta Gama. No início ambas falaram os motivos para fazer tal oficina, na perspectiva de gênero e do direito (ADAD; GAMA, 2014, p.161):

Afetadas pela perspectiva binária e de oposição que a ideia de identidade de gênero produz e, principalmente pelo fechamento à diferença que incita, optamos por propor um tema-gerador transversal aos debates do evento e que pudesse funcionar como um dispositivo que abrisse para linhas de fugas na discussão de gênero permitindo-nos e, também aos copesquisadores pensar gênero sem sua camisa-de-força da identidade.

Assim, enfáticas sobre questões de gênero e sobre os debates em torno do gênero e do direito em uma perspectiva de existência e resistência, às facilitadoras tiveram como tema-gerador da oficina: *O Corpo*. Diante do exposto, a pesquisa contou com a participação de seis jovens de diferentes cursos da instituição. A oficina teve início com a apresentação das facilitadoras, logo em seguida foi pedido que os(as) participantes ficassem descalços(as) e se apresentassem cantando ou aclamando uma música, recitando um poema, falando de um filme, um livro ou lugares marcantes em suas vidas. Neste momento o grupo-pesquisador estabelece uma aproximação com todas, todos e dotes da pesquisa (ADAD; GAMA, 2014).

Logo em seguida, ambas facilitadoras falaram da Abordagem Metodológica Sociopoética e fizeram a negociação do tema-gerador: *O Corpo*. Depois do esclarecimento sobre a oficina foi pedido que o grupo-pesquisador ratificasse o desejo em realizar a oficina (ADAD; GAMA, 2014). Após estarem de acordo com os termos da oficina foi orientado um espreguiçamento do grupo-pesquisador, depois cada copesquisadora e copesquisador deveria alongar seu corpo, depois caminhar pela sala no ritmo da música colocada pelas facilitadoras, em seguida foi pedido que caminhassem experimentando os três níveis de movimento: baixo, médio e alto, e que se movimentassem como animais, andar como felino, rastejar como uma serpente, pular como um sapo, entre outros (ADAD; GAMA, 2014).

Depois desse momento de afetação pelo tema-gerador o grupo-pesquisador foi deslocado para outra sala e todas, todos e todes estavam com vendas em seus olhos. Para conhecer o novo espaço deveriam se mover ao som da música, sentindo seu corpo como um pincel, deveriam dançar livremente, sozinhos, em duplas ou em trios. No final desse momento deveriam deitar-se individualmente e distribuídos(as) pela sala. Para produção dos dados foi utilizado pelas facilitadoras a *Técnica do Bicho do Corpo*. Vejamos o roteiro de relaxamento (ADAD; GAMA, 2014, p. 161):



Nesse momento, feche os olhos e respire profundamente três vezes pelo menos. Procure se concentrar. Respire. Imagine-se num lugar. Você está caminhando com os pés descalços pelo chão. Sinta este contato com a terra... o vento nos cabelos... nesse momento, você vê próximo uma grande bolha transparente e se aproxima dela. Você entra dentro dessa bolha e se sente protegido pela bolha. (Silêncio). A bolha começa a se movimentar. De repente, você sente como se estivesse saindo de você. Você começa a se transformar. Você se incorpora num. Você agora é um bicho. Como você se sente esse bicho? De repente, a bolha transparente começa a se movimentar a sair do lugar. Você agora fará uma viagem imaginária. No trajeto o BICHO vai enfrentar desafios. Você presta muita atenção a tudo a sua volta. Viajando, de repente, a bolha fura, começa a secar e você cai dentro de um buraco. Como o bicho se sente neste buraco? O que ele vê no buraco em que está? Respirando profundamente, o bicho se potencializa e sai do buraco. Como ele sai do buraco? Continuando a viagem, este BICHO enfrenta novos desafios? Ele sobe uma montanha. Como ele sobe a montanha? Quais as dificuldades? Como o bicho se sente subindo essa montanha? O bicho chega ao cume da montanha. O que o bicho encontra no cume da montanha? O que vê? Quais sensações que esse bicho vive? Lá chegando, o BICHO vai para outro lugar, um outro desafio. Ele chega ao rio. Como ele chega ao rio? Ele entra no rio? Ele toma banho no rio? Como é o contato com o rio? O que sente? O que encontra? O que vê? Nesse momento, lentamente o bicho do corpo começa a se mover, os dedos, as mãos, os pés, as pernas. Então, o bicho do corpo começa a se mover pela sala. Ele rasteja, pula, salta, voa, corre ou nada? Como o bicho do corpo se movimenta no espaço? Experimente o espaço da sala com o bicho do corpo. Sente o bicho corpo se movimentando pela sala. Sente a voz do bicho corpo. Pergunto: O que é o bicho do corpo? Aos poucos vai diminuindo os movimentos, até parar completamente. Escolhe um espaço na sala e fica parado, sentado.

Após o momento de relaxamento o grupo-pesquisador retornou de sua viagem imaginária e cada um(a), recebeu massa de modelar para que pudesse criar seus bichos-corpos, a partir das sensações experimentadas durante sua viagem-imaginária (ADAD; GAMA, 2014). Assim, o grupo-pesquisador produziu individualmente sem induções seus seguintes bichos-corpos: **corpo-lobo-macaco**; **corpo-kiwi**; **corpo-cisne-negro**; **corpo-coruja** e **corpo-macaco**.

Diante dessas produções subjetivas ambas facilitadoras perceberam várias linhas de fugas criadas pelo grupo-pesquisador, para fugirem de suas identidades fixas, assim como às transformações do corpo e das subjetividades advindas de cada produção que resultou na criação das metáforas supracitadas. Desse modo, cada copesquisadora e copesquisador falou que suas identidades não se encerram na fixidez, mas que se encontram em constante transformação/mutação através de devires de fugas (ADAD; GAMA, 2014).

Assim, o **corpo-lobo-macaco**, “*é uma espécie de lobo no começo, mas depois que ele caiu no poço, os braços dele tiveram que crescer para ele poder sair de lá de dentro, aí virou uma espécie de [corpo] lobo-macaco*” (ADAD; GAMA, 2014, p. 162). O bicho **corpo-lobo**, após preso dentro de um poço tem seus braços alongados, assemelhando-se a um macaco e tal mutação resulta na saída do poço. Agora o **corpo-lobo** tornou-se **corpo-lobo-macaco**, assim sua identidade fixa de lobo, fundiu-se com outra espécie agora, sendo um corpo múltiplo e singular sua identidade já não é mais fixa.

Já o **corpo-cisne-negro** vai deixando-se transformar. Vejamos a sensação da experiência descrita (ADAD; GAMA, 2014, p. 162; grifo das autoras):

Eu passei mais tempo me descobrindo bicho do que sendo ele. [...] eu via o **bicho corpo-cisne-negro** muito de dentro mesmo, me descobrindo, tentava ver com meus olhos. [...] eu ainda estava me descobrindo bicho, não sabia muito bem o que ele é. [...] ele não existia fora de mim, mas estava agindo sem licença também, então eu sabia muito bem como era ele, eu ainda estava me adaptando aquela forma de bicho.

Outra copesquisadora diz perder ao transformar-se em corpo-do-bicho e não se reconhecer como antes. Assim, a copesquisadora passou por um processo de (des) (re)territorialização com seu corpo humano e depois com seu corpo-bicho. Vejamos (ADAD; GAMA, 2014, p. 163; grifo das autoras):

Eu realmente senti que eu era o bicho [do corpo] que eu tinha criado, não mais a Maria. Eu consegui sentir todas as sensações. A música também ajudou muito a criar os espaços em que esse bicho passava. Então todos os sentimentos que ele sentiu, eu pude sentir durante a oficina e explorar com meu corpo. **Eu pude explorar mais meu corpo a partir das sensações e como eles se permitem modificar, tendo um jogo de cintura e uma fluidez para improvisar novos mundos sempre que isso se faz necessário.**

A copesquisadora deixou-se levar pela subjetivação das sensações experimentadas durante sua viagem imaginária, assim entregue a intensidade seu corpo-bicho em transformação se (des)(re)territorializa (ADAD; GAMA, 2014). Diante do exposto, o grupo-pesquisador fala que seus corpos não têm uma identidade vigente, corpos-híbridos, corpos-mestiços, corpos que se inventam e são inventados todos os dias. São corpos devires mutacionais pela necessidade de fugirem de suas identidades fixas delegadas sobre seus corpos (ADAD; GAMA, 2014).

Nesse sentido, a copesquisadora Maria fala da seguinte maneira (ADAD, GAMA, 2014, p. 163):

Era um lobisomem, peludo, com bico, com orelhas, com rabo. E depois os braços dele foram crescendo e virou um lobisomem, mas com braços muito grandes como os de um macaco. E aí como os braços cresceram, ele se encurvou e a coluna ficou baixa e ele andava igual a um macaco, fisicamente era assim.

Do mesmo modo aconteceu com o copesquisador José ao falar do seu, “**corpo-kiwi**, uma bola espinhenta, marrom, uma frutinha (ADAD; GAMA, 2014, p. 163)”. Os corpos mutacionados produzem inquietações aos corpos, como diz o copesquisador Antônio, “sentir uma nova espessura para sua pele, saber que não tinha mais minha pele, mas penas e cores e tudo isso”, “produz muita sensação



boa, mas eu senti mais aflição nesse momento” (ADAD, GAMA, 2014, p. 163), essas sensações experimentadas pelo copesquisador é produzida na medida em que se deixa desterritorializar.

O jovem José com seu **corpo-kiwi** mostrar-se com desconforto e o desassossego por sentir seu corpo afetado. Vejamos (ADAD, GAMA, 2014, p. 164; grifo das autoras):

O **corpo-kiwi** não sou, não sei, é um outro corpo. [...] eu fico imaginando, eu não sei se o **corpo-kiwi** me pertence [...]. Era algo parasitando meu corpo [...]. O **corpo-kiwi** nunca foi meu, ele é algo estranho, algo que estava no meu corpo só que precisava sair [...]. O **corpo-kiwi** era algo estranho que estava no meu corpo, algo parasitoso, que precisava sair só que... Ele não chegava a sair do meu corpo, ele vinha até minha boca para se mostrar, foi a única hora que consegui visualizar de fato, mas ele vinha e voltava. [...] o **corpo-kiwi** continuava no meu corpo, nem eu absorvia, nem ele me absorvia, mas também não incomodava tanto.

O **corpo-kiwi** desperta ideias e sensações ambíguas para o copesquisador, visto que ora, “era angustiante e incomodava, mas não permanentemente, só em alguns momentos, muitos momentos eu me esquecia” e ora “ele só incomodou duas vezes: uma na boca, e outra nas coxas e nos testículos, ai incomodou bastante” (ADAD, GAMA, 2014, p. 164). O copesquisador ainda afirma, “minha relação de corpo com o **corpo-kiwi**, não foi uma relação tão boa assim, não consegui entrar em sintonia com ele, foi uma coisa meio parasitosa, meio parasita” (ADAD, GAMA, 2014, p. 164).

Nessa perspectiva de modificação de corpos podemos ver corpos que encontram obstáculos e para vencer tais dificuldades modificam-se como o **corpo-lobisomem** que tem seus braços alongados quando cai no buraco e assemelhar-se a um macaco para sair do buraco; ou como o **corpo-coruja** que preso dentro de um buraco estreito teve que inventar outra saída, “não dava para abrir as asas, foi por isso que foi difícil, porque se fosse fácil abrir as asas, eu simplesmente voaria, mas não dava, então, eu tive que ficar lá em baixo pensando em como sair, ai depois eu tive a ideia de sair como o bico e as garras na parede assim” (ADAD, GAMA, 2014, p. 165). São corpos-bichos com outridades mutacionais, encontrando formas para superação de obstáculos e rompendo com suas identidades fixas.

Nesse contexto, de devires de identidades não fixas, vejamos o que o copesquisador Antônio diz sobre seu **corpo-cisne-negro-cabeça-de-gavião** (ADAD, GAMA, 2014, p. 165): [...] não tem personalidade, porque eu passei mais tempo me descobrindo do que sendo ele. Então, por exemplo, o corpo-cisne-negro voava, mas eu senti um pouco injusto em voar bem, porque eu não sabia ainda como fazer isso, era muito atrapalhado, porque eu via corpo-cisne-negro muito de dentro mesmo,

me descobrindo, tentava ver com meus olhos. [...] e quando eu conseguia voar, voava muito objetivamente, mas isso acontecia por poucos instantes, porque eu sempre voltava, tipo “ah meu deus eu não sou corpo-cisne-negro ainda, eu estou me descobrindo”, então tropeçava, caía. Em um momento eu entrei no rio também, e estava nadando super bem, mas lembrei que esse corpo ainda estava se descobrindo, aí eu sai da água atrapalhado.

O bicho-corpo criado pelo copesquisador é um corpo em descobrimento que ainda tem suas habilidades em desenvolvimento como voar e nadar, e ao lembrar-se que ainda é um corpo em descobrimento finaliza suas experimentações de maneira atrapalhada. Percebamos o **corpo-macaco** na busca pela libertação (ADAD, GAMA, 2014, p. 166; grifo das autoras):

O **corpo-macaco**, muito troglodita e muito animal selvagem subia mesmo loucamente, monstro subindo a montanha. O único objetivo era sobreviver e, sei lá, se libertar de alguma coisa. Era como se corpo-macaco tivesse sempre amarrado, porque ele sempre reagia com muita força. [...] ele é muito selvagem, um bicho ruim cruel. [...] parecia que a agressividade dele era essa busca por liberdade que de alguma forma era tolhida assim, que por nada ele conseguia se ver, era, sei lá, a vida.

Um corpo selvagem em busca de liberdade, um corpo em fúria e com excesso de agressividade, mas esse corpo não se encontrar preso, quer ser libertado tendo em vista que se sente preso talvez em sua identidade. Assim, diante da técnica do corpo do bicho foi possível afetar o grupo-pesquisador com o tema-gerador da pesquisa. E, por meio, dessa afetação o grupo-pesquisador criou mecanismos de fuga de suas identidades fixas, resultando na criação de bichos-corpos com devires mutacionais rompendo com a fixidez delegada aos corpos.

Tecendo Análises sobre a Oficina Sociopoética

Ao fazermos a análise de uma oficina na Abordagem Sociopoética nos debruçamos nessa metodologia de pesquisa-ensino como mecanismo de fuga de práticas excludentes. A pesquisa/oficina desenvolvida com estudantes centra-se nas questões de gênero, buscando através da experiência Sociopoética afetar o grupo-pesquisador sobre as questões de gênero latente em sociedade, assim a pesquisa/oficina dos corpos-bichos têm como principal fator a criação de mecanismos de fuga da dualidade de gênero. Nessa perspectiva, esses bichos-corpos são devires, isto é, mudanças necessárias para que possam re-existir dentro de uma sociedade centralizada na heteronormatividade.

Quando a pesquisa/oficina é proposta na perspectiva de gênero e direito junto da Abordagem Sociopoética, às facilitadoras (pesquisadoras) são suleadas em



desenvolver uma pesquisada/oficina, que propunha uma ruptura com a dualidade de gênero de masculino/heterossexual/ativo e feminino/heterossexual/passivo, assim o foco principal da pesquisa/oficina é trabalhar sem a camisa de força, sobre as questões de gênero imposta aos corpos. Nesse sentido, esses corpos-bichos, são criações subjetivas, e por meio, dessas criações é possível perceber corpos-bichos não fixos, pois estão em constante transformação. Então, busca-se pontuar, que o ser homem e mulher dentro da totalidade social devem estar em permanente mutação, não se prendendo em sua identidade fixa e criando feminilidades e masculinidades não padronizadas.

Assim, os corpos-bichos apresentam outridades de outros corpos-bichos, mas essas ligações com estes outros resultam em fugas de sua identidade fixa. Deste modo, tornam-se corpos-bichos rizomáticos, buscando em suas dobragens outros corpos-bichos, ao passo que sofrem um processo (des)(re)territorialização. Nesse contexto, cada corpo-bicho assume uma identidade não mais fixa, pois, seu “eu” está em nós junto das multiplicidades e singularidades de cada corpo-bicho mesclados em si mutualmente (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A pesquisa/oficina busca romper fronteiras corporais delegadas aos corpos criando devires fugacionais do lugar, ditadura da heteronormatividade (COSTA, 2019), onde pré-estabelecem discursos sociais de controle dos corpos acerca da diferenciação genital (NASCIMENTO, 2014). Ainda de acordo com a autora supracitada, “[...] a vagina e o pênis foram determinantes na definição dos padrões culturais que serão aceitos na vivência destes sujeitos” (NASCIMENTO, 2014, p. 114).

Nesta perspectiva, o discurso da heteronormatividade é centralizado na relação de sujeitas, sujeitos e cada um destes têm suas características e posições sociais fixas (NASCIMENTO, 2014). Indo em direção contrária a esse discurso a pesquisa/oficina é anti-heteronormativa, haja visto que não se tem posições fixas e características delegadas aos corpos-bichos, cada corpo-bicho mergulha em fruições corpóreas capazes de sofrerem processos mutacionais criando seus espaços existenciais. Diante desta, ao criar corpos-bichos como mecanismos de fuga o grupo-pesquisador cria pontes de transgressão, pontes maleáveis e resistentes ao mesmo tempo.

Considerações Finais

Por meio da análise e reflexão da pesquisa/oficina na Abordagem Sociopoética podemos perceber a potencialidade desta metodologia, enquanto método inovador, de pesquisa e ensino. Assim, ao trabalhar sobre as questões de gênero torna-se necessário, uma vez que estes corpos carregados de características centralizadas

na normatividade, transcender e criar novas narrativas para si. Neste sentido, a abordagem promove um diálogo em que a juventude passa a ter voz e vez, uma vez que esses sempre são vistos e vistas como imaturos(as) e incapazes de tecer discussões sobre este tipo de temática.

Assim, a oficina realizada por Clara Jane Costa Adad e Marta Gama, mostrou-se potente, pois cada corpo-bicho produzido pelo grupo-pesquisador são corpos-bichos carregados de identidade e subjetividade pessoais de cada um(a). Corpos-bichos criados sobre uma ótica não binária, corpos-bichos híbridos e corpo-bichos com sua própria existência e resistência. Diante do exposto, faz-se necessário pesquisas utilizando a metodologia de pesquisa e ensino baseada na Abordagem Sociopoética, haja vista que é um método potente que busca descentralizar estruturas centralizadas, técnicas objetivas que, muitas vezes, se utilizam de abordagens tradicionalistas, que não levam em consideração o caráter subjetivo de cada ser humano.

Referências

ADAD, Clara Jane Costa; GAMA, Marta. Os corpos-bichos dos estudantes como mecanismo de fuga às identidades fixas: uma oficina sociopoética. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Adriana Loiola do. **Juventudes, cultura de paz e subjetividade**. Teresina: EDUFPI, 2014.

COSTA, Samara Layse da Rocha. **Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade**: experiências juvenis em uma escola pública de Teresina (Dissertação de Mestrado). Teresina: UFPI, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/2260>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

GAUTHIER, Jacques; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. **Educazione Aperta**, n. 7, pp. 262-285, 2020. Disponível em: <<http://educazioneaperta.it/archives/2861>>. Acesso em 27 de agosto de 2020.

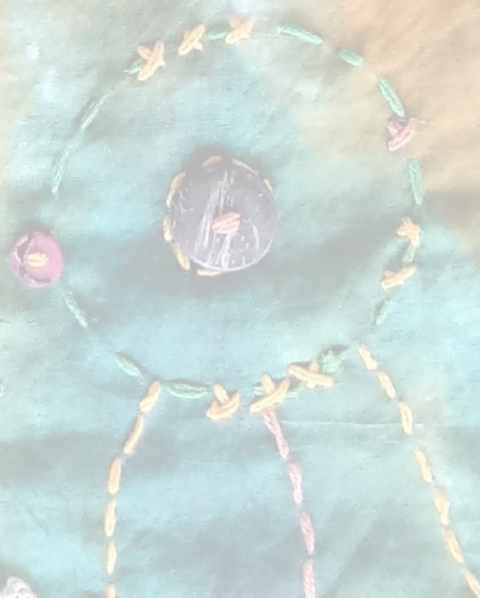
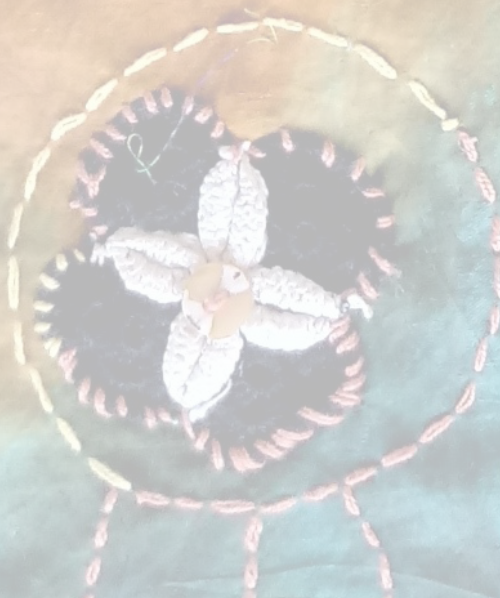
GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética**: O livro do iniciante e do orientador. Mimeografado, 2010.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. Salvador: **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 4, n. 1, pp. 78-86, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rps.v4i1.459>. Acesso em: 22 agosto de 2020.

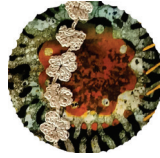
NASCIMENTO, Romário Ráwlysona Pereire do. As (des)construções discursivas sobre a educação do corpo e da sexualidade. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves;

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Adriana Loiola do. **Juventudes, cultura de paz e subjetividade**. Teresina: EDUFPI, 2014.

Para não Concluir



ATÉ MAIS!



Terminamos aqui nosso café com bolo de goma em volta da mesa com esta toalha de afetos bordada de conhecimentos. Por enquanto, as conversas que foram fruto das nossas experiências e mobilizaram narrativas de afrodescendentes nos cotidianos fecharam um ciclo, mas, quando quisermos voltar, estas páginas serão novamente mobilizadas e aquecidas com novas maneiras de entender as conversas-pesquisas-estudos tecidos aqui. Para além disso, outros ciclos se abrirão. Outros caminhos e outras caminhadas serão desenvolvidos, e cada vez, com mais participação consciente.

Encontraremos motivos para voltar quando pensarmos nos capítulos? Talvez. E, talvez você tenha se interessado mais por algum texto do que por outros, e nunca será tarde para te alertar-perguntar: Existiram interligações entre estas narrativas a sua afrodescendência cotidiana? Mas, de fato, a grande questão que nos mobilizou foi: Quais narrativas afrodescendentes nos nossos cotidianos de pesquisa, de vida, muitas vezes, não temos espaços para contar, escrever publicar sobre nós mesmas (pessoas comprometidas em entender a si e a sociedade em que vivem) dentro de uma universidade pública, por exemplo? E, tentar respostas para saber como tudo isso reverbera em outros espaços, é um ambicioso e nosso grande objetivo. Quem sabe?!

Queremos encerrar este processo-produto, tentando alertar também que ele não foi o começo e certamente não será o fim de muitos outros processos e produções com os quais tentamos a busca por entendimentos, argumentos, dados, compreensões e questionamentos sobre nossas afrodescendências, para que possamos ir tecendo cotidianamente nas pequenas-grandes conversas do dia a dia maneiras outras de se ver, ser e viver com mais dignidade e justiça.

Francilene Brito da Silva e Francis Musa Boakari

A SEGUIR, FOTOGRAFIAS DAS(OS) AUTORAS(ES) E ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE SEUS CURRÍCULOS

Adelino Inácio Assane

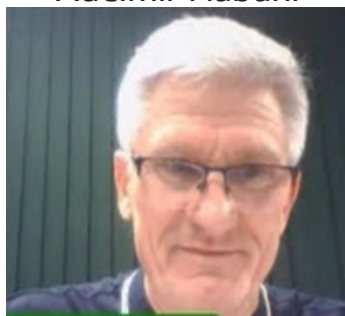


Adelino Inácio Assane é Doutor em Educação: Estudos do Quotidiano e da Educação Popular pela Universidade Federal Fluminense, Brasil. Pesquisador de currículo e ensino primário em Moçambique e sobre cultura popular e educação formal. Docente do quadro da Universidade Rovuma, coordenador do grupo de Pesquisa em Educação Comunitária e Quotidiano Escolar da mesma universidade e membro-fundador da Associação Moçambicana de Estudos Aplicados.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7592-2817>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7084750266173291>

Adelmir Fiabani



Possui graduação em Estudos Sociais pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1986), graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2000), mestrado em História pela Universidade de Passo Fundo (2004) e doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008). Como docente e pesquisador, atuou na Universidade Federal do Tocantins e Universidade Federal do Pampa. Atualmente é professor associado da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Passo Fundo. Curso Medicina. Pesquisa sobre Comunidades Negras do Brasil, Relações Étnico Raciais e História da África.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8573-4227>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1927707964916303>

Alexia Tomásia Ferreira Cavalcante



Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Maranhão (FAPEMA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (Mafro-Educ Olùkó/CCSO/UFMA). Atualmente é professora bilíngue da educação infantil, escritora e autora. Desenvolve estudos na área de educação sobre linguagem e afrocentricidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6574-9694>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4222925014725405>

Cleanne Nayara Galiza Colaço



Mestre em Letras na área de concentração Literatura, Memória e Cultura, linha de pesquisa Literatura, Historiografia e Memória Cultural, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Docência Superior e Gestão Escolar pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME), graduada em Letras-português pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), História na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Administração pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Participante dos grupos de pesquisas Roda Griô na Universidade Federal do Piauí e Literatura, Leitura e Ensino da Universidade Estadual do Piauí. Tem experiência na área de Língua portuguesa, Literatura e História com atuação na educação básica e superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2972-155X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2690574650191711>

Edirene Maria Alves do Nascimento



Edirene Maria Alves do Nascimento, Graduada Pedagogia pela UESPI (2017). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FAEPI (2019). Tenho experiência na área de Educação pelo Programa Alfabetiza Teresina. Membro do Núcleo de Estudos Roda Griô-Geafro/ UFPI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8661-6647>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3801155921230141>

Fabiana dos Santos Sousa



Estudante/Pesquisadora do doutorado em Materialidades da Literatura na Universidade de Coimbra (Portugal). Mestrado em Letras-Literatura pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI-Brasil). Especialização em Letras Português e Literatura pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ – Rio de Janeiro – Brasil). Especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI – Brasil). Graduação em Letras Português e Francês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI – Brasil). Atuou (e atua) como avaliadora de artigos científicos da Revista Científica “Literatura, Memória e História”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atuou como coordenadora e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Atuou como examinadora de banca de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Superior e da Pós-Graduação. É professora substituta do curso Letras Português da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É professora de Língua Portuguesa da Rede Jesuíta de Educação (RJE), em Teresina - Brasil. É membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Educação, Gênero e Afrodescendência, da UFPI. Publicou e publica artigos em revistas científicas nacionais e internacionais e E-books. Participa com frequência de eventos científicos nacionais e internacionais. Tem experiência em Educação a Distância, Educação Básica e Ensino Superior na modalidade presencial e a distância.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1386-345X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8099842163011703>

Francilene Brito da Silva



Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017), na Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2011) na Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; Especialista em História da Arte e da Arquitetura pelo Instituto Camillo Filho (2006); Especialista em Teoria do Conhecimento pelo Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (2004) e Licenciada (Plena) em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí (2001). Atualmente é Professora da Universidade Federal do Piauí do Departamento de Artes, Centro de Ciências da Educação, e uma das líderes-pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô - GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência (UFPI) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (UERJ). Estuda temas sobre Educação e Diversidade a partir de: Arte e Afrodescendência como Narrativas (escritas, orais e imagéticas) decoloniais e cotidianas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9655-6633>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9154219626884328>

Francis Musa Boakari



Prof. Dr. Francis Musa Boakari, é Afrodescendente do povo Mende, de Serra Leoa radicado no Brasil desde 1983. De 1987 até 2001, foi docente-pesquisador-orientador, Departamento de Ciências Sociais (DCS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Núcleo de Pesquisa IFARADÁ (Africanidades e Afrodescendência), da Universidade Federal do Piauí, Teresina (UFPI-Te). Desde 2009, é re-concursado do

Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), PPGED e Docente Coordenador do Núcleo RODA GRIÔ-GEAfro: gênero, educação e afrodescendência do Centro de Ciências da Educação (CCE). É também, estudante da Cultura Brasileira, e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas RODA GRIÔ-GEAfro: gênero, educação e afrodescendência do CCE da UFPI, Teresina, Piauí. Com o RODA GRIÔ, consegue continuar sendo estudante-pesquisador-educador das culturas de povos africanos e brasileiros enfatizando que, contra os racismos, as descendências seriam a via mais promissora.

ORCID: <https://Orchid.org/0000-0002-5786-2387>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/859.576.645.272.2585>

Geyciele Quezia Dourado



Estudante de serviço social. Militante do Movimento negro, de mulheres e LGBTQI+. Do Axé. Mulherista africana. É secretária geral da UNEGRO/Caxias e membro do Núcleo de Direitos Humanos e Formação Política da mesma Instituição. É co-fundadora do Instituto Valdenia Menegon. Estuda temas relacionados à espiritualidade africana, com ênfase no quesito intimidade; ciberativismo, quilombismo e encarceramento.

Escreve textos em parceria sobre as religiões de matrizes africanas no Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2785-9216>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3358363933934022>

Gilberto Daniel Rafael



Gilberto Daniel Rafael, nasceu em Moçambique, na província de Gaza, aos 28 de Outubro de 1976. Mestre em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Ro-

vuma (Moçambique) e Licenciado em Planificação, Administração e Gestão Educacional pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Cotidiano Escolar na UniRovuma (GEPECE), grupo ao qual é co-fundador. Coordenador do Departamento de Educação e Formação de Professores na Faculdade de Educação e Psicologia na Universidade Rovuma. Igualmente coordenador do Projecto “Ser criança, um sonho realizado” uma iniciativa de aproximação Universidade-Escola-Comunidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5448-5520>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2653053343950907>

Haldaci Regina da Silva



Brasileira natural de Teresina /Piauí. Professora da Rede Pública Estadual /SEDUC – PI. Pedagoga /UESPI, licenciada em Gestão Pública/ UFPI; Mestre em Educação /UFPI. Integrante do Instituto da Mulher Negra do Piauí /Ayabás, Rede de Mulheres Negras do Nordeste e da Articulação de Mulheres Negras do Brasil. Atuante na Frente Popular de Enfrentamento ao Femicídio do Piauí. Atuou como gestora na Coordenadoria Estadual de Políticas para as Mulheres (2015-2018) e foi Professora substituta da UEMA /Caxias (2015-2017). Compõe o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial. Coordenou e participou do Mapeamento das comunidades de Teresina(2008-2009). Compõe o Grupo de Heteroidentificação da UFPI e atualmente coordena a Pesquisa sobre Referências Negras e indígenas do Piauí pela SECULT/PI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0957-6749>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6057940138450103>

Hélia da Silva Alves Cardoso



Filha de Jovane Alves Cardoso (gezeiro e lavrador) e Aldenora Alves da Silva (lavra-
dora), estudou em escola pública a vida toda, sempre valorizou a educação como

instrumento de transformação e ascensão social, graduada em Licenciatura Plena em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI em 2013, Especialização em Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI em 2016 e graduada em Licenciatura Plena em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí-UFPI em 2020. Pesquisadora na área de Letras, com estudos voltados para a literatura de teorias feministas, personagens femininos têm muito a falarem, por isso, suas vozes merecem ser ouvidas. Atualmente trabalha como professora de Espanhol, na modalidade Seletista da 8ª Gerência Regional de Educação, Oeiras-PI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3288-2864>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1167768929114390>

Iasmin Talita Abreu Barros



Graduada em serviço social, com trabalhos sobre aborto, saúde da família, ciberativismo e saúde do trabalhador. Co-fundadora da UNEGRO Caxias, diretora no núcleo de direitos humanos, articuladora do movimento Mulheres Negras Decidem no Maranhão e co-fundadora do Instituto Valdenia Menegon.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1365-4110>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6561951688019144>

Ilanna Brenda Mendes Batista



Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Universidade Estadual do Piauí - NEAD-

-UESPI. Licenciada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Tem experiência na área da educação, com ênfase em Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Profissional e Ensino Superior. Estuda e Pesquisa sobre Educação, Gênero e Afrodescendência. Participa do Grupo de Estudos RODA GRÍÔ - Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAfro/UFPI), atualmente é professora substituta do curso de Pedagogia da UFPI/CSHNB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2032-1456>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1851623632815649>

Jesica Luzia de Oliveira Silva



Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Graduanda do 6º período do Curso de Pedagogia/UFPI, trabalho como auxiliar de berçário. Área de investigação: Educação inclusiva e alfabetização.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1755-2269>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3778819267560623>

Jhulyane Cristine da Cunha Nunes



Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso (UFPI-CMRV). Especialista em Saúde da Família e Comunidade em caráter de Residência Multiprofissional pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, biênio 2018-2020. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Piauí, biênio 2020-2022. Possui experiência na área de Psicologia, com ênfase em Saúde Coletiva, Relações étnico-raciais, Gênero e Psicologia Comunitária.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8697-0387>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0444659401232277>

José Gomes da Silva Filho



Bacharel em Design pela Faculdade Piauiense - FAP. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá - UNESA. Especialização em andamento em AEE e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em “Gênero, Educação e Cidadania” (NEPEGECI/UFPI) e o Observatório das Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE/UFPI). No Design interessa-se pela: Relação entre Moda e Artesanato, Ergonomia e Teoria do Design. Na Pedagogia: Educação Especial, Autismo, tendo como métodos de pesquisa a Sociopoética e a Cartografia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6676-4113>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0064983280741215>

José Luiz Xavier Filho



Graduado em História (UPE), graduando em Sociologia (FAVENI), especialista em História e Cultura Afro-brasileira (IPEMIG) e em Ensino de História (FAVENI), mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (UPE), estudante no grupo de pesquisa ITESI (Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas) da Universidade de Pernambuco (UPE). Atualmente é professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos - PE. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História, História do Brasil e História e Cultura Afro-brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Antirracista, Religiões de Matriz Africana, Quilombo, Oralidade, História Oral, Identidade e Memória.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-8610>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4762429040202808>

Luciana da Silva Ramos



Mestranda em Sociologia pela (UFPI) e graduada em Pedagogia pela (UESPI). Foi bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC/CNPq atuando em pesquisas na área de Educação. Foi aluna do Prof. Phd. Alfred Daniel Frederick docente da Universidade norte americana Oswego State University Of New York no curso de: Educação de populações diversas, realizado pela UESPI em parceria com a Universidade de New York, Oswego (USA). Pesquisadora membro da Roda Griô - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Educação e Afrodescendência, e do grupo Estado, Política e Trabalho ambos da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pedagoga e também integra a diretoria do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos do Piauí-CEEDH-PI atuando como Secretária Executiva do Comitê.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8160-5233>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4579236891089128>

Maria Dolores dos Santos Vieira



Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Pedagoga. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portela. Integra o Núcleo de Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI), vinculado ao PPGed/UFPI. Integra o Observatório de Juventudes e Violências nas Escolas (OBJUVE/UFPI). Realiza estudos sobre Gênero, Cultura de Paz, Juventudes, Formação Docente e Práticas Educativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-2759>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2284776093911793>

Maria Simone Euclides



Professora Adjunta I no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Viçosa – MG. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- CE. Mestra em Extensão Rural e Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa - MG. Pesquisadora filiada da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e da Latin American Studies Association (LASA). É vinculada ao Núcleo Brasileiro, Latino americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (N'Blac), certificado pelo CNPQ e do grupo de pesquisa Educação Gênero e Raça (EDUCAGERA), da Universidade Federal de Viçosa, certificado pelo CNPQ. Tem experiência na área de Educação e Diversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, raça/etnia, racismos, trajetórias educacionais, educação do campo e autoetnografias negras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2409-9303>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2059427522545695>

Marli de Lourdes Sousa Silva



Nasceu em Altos-PI, em setembro de 1978. Graduiu-se em Pedagogia pela UESPI e em Artes Visuais pela UFPI, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Atuou como Coordenadora Local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na cidade de Altos-PI entre 2013-2018. Supervisora do NCSA- Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização entre 2019-2020. Foi Professora do quadro provisório da Universidade Estadual do Piauí, no curso de Pedagogia - Campus de Piri-piri entre 2015– 2018 e mesmo período, Tutora à distância do Curso de Pedagogia pelo NEAD/ UAB/ UESPI no polo de Campo Maior. Atualmente é Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Altos- PI, exercendo a função de Supervisora do Ciclo de Alfabetização. Membro do Núcleo de Estudos NUPERFORDEPE - Formação Docente, Ensino

e Práticas Educativas da Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1788-0668>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4811660616225820>

Marlúcia Lima de Sousa Meneses



Mestra em Educação (2019) pela Universidade Federal do Piauí, Graduada em História (2004) e Educação Física (2006), pela universidade Estadual do Piauí (UESPI), pós-graduada (Lato Sensu): em História Cultural (UFPI) e Desporto escolar (IFPI). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/UFPI) e membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Professora da Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio) da rede pública.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7802-0218>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7893574776525070>

Núbia Suely Canejo Sampaio



Graduada em Educação Artística (Artes Plásticas) pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2000); Especialista em História da Arte e da Arquitetura - Instituto Camillo Filho - ICF (2003); Mestre em Educação - UFPI (2018). Atuou como professora do Curso Bacharelado em Belas Artes, no Instituto Camillo Filho e como professora de Arte da Educação Básica da rede pública (Maranhão e Piauí) e da rede particular (Piauí). Atualmente, é professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Coordenadora Pedagógica do Polo Arte na Escola UFPI e Subcoordenadora do Núcleo de Estudos em Cultura, Arte e seu Ensino – CORE. Desenvolve estudos, pesquisa e extensão nas áreas de Arte e de Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9376-9625>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9907189965560167>

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior



Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário UniFacid | Wyden. Membro do Grupo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência Roda Griô/UFPI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5493-5376>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1650628197467367>

Pollyanna Jericó Pinto Coêlho



Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística (Artes Plásticas) pela Universidade Federal do Piauí (1990), graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal do Piauí (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2003), na Linha de Práticas Pedagógicas e Currículos, e, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal do Piauí, Coordenadora Geral do Polo Arte na Escola UFPI e Coordenadora do Núcleo de Estudos em Cultura, Arte e seu Ensino – CORE. Desenvolve estudos, pesquisa e extensão nas áreas de Arte e de Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5160-1741>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2688608213187660>

Raimunda Nonata da Silva Machado



É licenciada em Pedagogia, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), pesquisadora sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA) e Educação, Gênero e Afrodescendência (Roda Griô/GEAFRO/UFPI). Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE/CCSO/UFMA) e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MafoEduc Olùkó/CCSO/UFMA). Foi docente nos Cursos: Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), ofertados pela UFMA/SECADI/MEC. Foi docente na Educação Infantil e coordenou o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), da Rede Municipal de Educação de São Luís. Atua na área da Educação, com ênfase nas práticas educativas interseccionadas pelas diversidades interculturais e epistêmicas das relações de gênero, étnico-raciais, afrodescendência e inclusão digital.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7754-8128>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162649800057919>

Roberto da Costa Joaquim Chaua



Moçambicano. Doutor em Educação pelo Proped/UERJ. Possui Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015), Bacharelato e Licenciatura em Planificação, Administração e Gestão Educacional pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2010). É docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma - Moçambique. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência em Administração e Gestão Escolar e nas pesquisas em Educação, Sociedade e Cotidianos atuando principalmente nos seguintes temas: Identidades, Culturas, In-

terculturalidade, Línguas e Conhecimentos no contexto de Nampula - Moçambique.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4335-8972>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1940225747324035>

Sabyna Pohema Soares de Lima

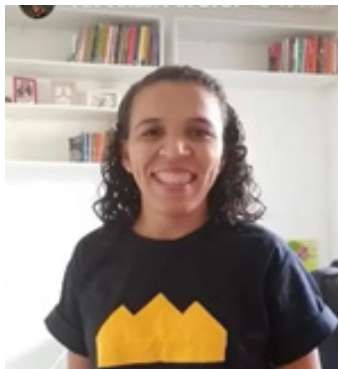


Sabyna Pohema Soares de Lima, Bacharela em Serviço Social - UFPI, Arte-educadora em formação cursando Licenciatura em artes Visuais pela Universidade Federal Do Piauí, poeta, artista visual, entusiasta sobre estudos do corpo e decolonialidade. Mulher Preta.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0328-0795>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8495839668730314>

Soraia Lima Ribeiro de Sousa



Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, possui Especialização em Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMA e membra dos Grupos de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe); e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MafroEduc Olùkó/CCSO/UFMA). Possui experiência e concentra seus estudos na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, afrodescendência, raça, relações étnico-raciais e filosofia africana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4895-292X>

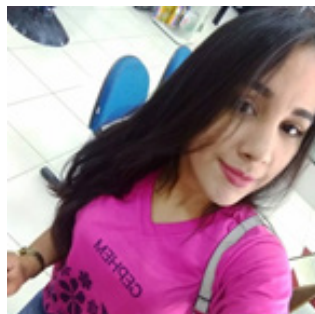
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7998495503398429>

Tainá Fiabani



Psicóloga formada pela Universidade de Passo Fundo, mestre em Psicologia pela Faculdade IMED, especialista saúde mental com ênfase em dependência clínica.

Tercilia Mária da Cruz Silva



É licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus Codó (2019). Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, na linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social e pesquisadora nos Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/PPGE/UFMA), Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocêntrica (MafoEduc Olùkó/CCSO/UFMA) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres (GEPHEM/UFMA). Tem experiência na área de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), atuando nos seguintes temas: Alfabetização, Mulheres Quilombolas e EJAI, e atualmente pesquisa nas temáticas de Educação, direcionadas para a Alfabetização, Relações de gênero, Mulheres, Raça, Afrodescendência, e Estudos Decoloniais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7529-1656>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4309551331090001>

Valdenia Guimarães e Silva Menegon



Valdenia Guimarães e Silva Menegon - Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão, Especialização em História Política Contemporânea, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça e em História do Maranhão. Mestrado em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão e doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2020). Coordenadora Geral do Instituto Valdenia Menegon e Diretora de Direitos Humanos e Formação Política da UNEGRO/Caxias. Professora SEDUC/MA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0326-3944>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0228485272448875>

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa



Mãe de Luna (LUA). Professora Afrodescendente na Universidade Federal do Piauí (UFPI-CAFS). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí, no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI-PPGE). Doutora em Educação (UFPI-PPGE). Curiosidades epistemológicas para temáticas de estudo e pesquisa em educação: corpo, gênero e afrodescendência em práticas educativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5635-2094>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6796572775168091>

Vitória Rayssa Holanda da Silva

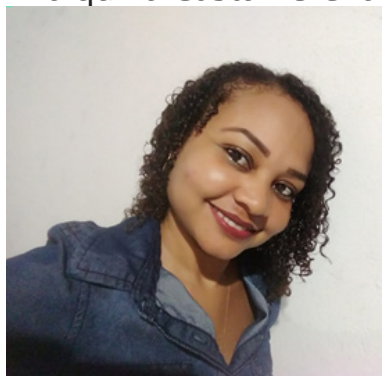


Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e bolsista CNPq pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Educação Afrocentrada (MAfroEduc), atuando principalmente na arqueologia de pedagogias do Movimento Negro na educação superior e nas práticas educativas de professoras afrodescendentes universitárias.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3973-4450>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3561748169312066>

Walquíria Costa Pereira



É licenciada em Pedagogia, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

É pesquisadora nos Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA) e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/CCSO/UFMA). Tem experiência na área da Educação, atuando nos seguintes temas: mulher, mulheres afrodescendentes, afrodescendência, afrocentricidade e saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-1027>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7371937080737097>

Wanderson William Fidalgo de Sousa



Graduando em Pedagogia pela (UFPI). Pesquisador do Projeto: Um Estudo Multicêntrico sobre os Perfis Socioeconômicos, Geográficos, Culturais e de Vulnerabilidades de Travestis e Transexuais com coordenação da (UnB). Foi pesquisador de (ICV/UFPI) com o seguinte tema: Metodologias Sensíveis nas Práticas Formativas do Curso de Pedagogia: O Gênero na Abordagem Sociopoética (2019/2020). Participou do (PIBID) na Unidade Escolar Professor Darcy Araújo (2019/2019). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGE/UFPI), Observatório das Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE/UFPI) e Grupo de Estudo, RODA GRIÔ - Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAfro/UFPI). É pesquisador de temas que envolvem gênero, educação e raça utilizando-se da metodologia de pesquisa e ensino Sociopoética.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2016-0461>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5343511710756769>

Wilson Profírio Nicaquela



Nasceu a 05/05/1982 em Itoculo-Monapo, Província de Nampula, Norte de Moçambique. É graduado em Psicologia Escolar Pela Universidade Pedagógica de Moçambique, Mestrado em Educação em Ciências de Saúde, pela Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio; doutorando em Inovação Educativa, na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique. Tem um livro publicado pelas Novas Edições Académicas (adaptação de sua dissertação); artigos científicos em revista nacionais e internacionais; docente da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lúrio, onde exerce funções de Director de Faculdade, desde

2019. É membro fundador d Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar da Universidade Rovuma (GEPECE); Associação Moçambicana de Estudos Aplicados (AMEA) e; Associação de Educação para o Desenvolvimento de Moçambique (AEDEM). Pesquisa educação autoctone e formação de professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6810-0655>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2928036123037457>

